

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

DÉVELOPPEMENT ET MISE À L'ESSAI DE STRATÉGIES PÉDAGOGIQUES
VISANT À FAVORISER L'ENGAGEMENT ET L'OUVERTURE CHEZ LES
RETRAITÉS INSCRITS À DES COURS D'ARTS VISUELS

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN ARTS VISUELS ET MÉDIATIQUES

PAR

MARYSE ÉLIE

JUILLET 2011

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Je tiens d'abord à remercier Mona Trudel, professeure à l'École des arts visuels et médiatiques qui a accepté de diriger ce mémoire en faisant preuve à la fois de rigueur et de souplesse. Je lui suis particulièrement reconnaissante pour avoir cru en ma recherche. Je la remercie également de m'avoir accompagnée durant tout cet exercice avec une générosité sans failles. Je remercie également le professeur Pierre Gosselin pour ses qualités de pédagogue. Il a su nourrir ma réflexion sur le processus de création qui m'a permis d'appréhender la création sous un autre angle. Je ne peux pas passer sous silence le soutien du professeur Yves Amyot qui m'a appuyée de multiples façons tout au long de ce travail.

Je remercie l'organisme Projet Changement, centre communautaire pour aînés, pour leur ouverture à ma recherche. Merci à Éric Billard, responsable du développement social et communautaire pour l'intérêt qu'il a porté à ma proposition de création. Puis, merci aux six participants qui se sont donnés le défi de tenter une nouvelle expérience et qui par leur dynamisme m'aura permis de voir émerger quelques pistes pour l'enrichissement de l'enseignement des arts aux aînés.

Enfin, je remercie sincèrement tous ceux et celles qui m'ont soutenue et encouragée pendant cette recherche, en particulier mes amies Jocelyne, Marie-Pierre et sa famille, Elaine, Aline et Louis. Plus spécialement, merci à mon fils Nicolas pour sa patience.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	ii
TABLE DES MATIÈRES.....	iii
LISTE DES FIGURES.....	vi
LISTE DES TABLEAUX	vii
RÉSUMÉ	viii
INTRODUCTION.....	1

CHAPITRE I

PARAMÈTRES DE LA RECHERCHE.....	4
1.1 La mise en contexte.....	4
1.1.1 Notre vision de l'art	4
1.1.2 Notre expérience d'enseignement des arts aux aînés	5
1.1.3 Notre vision de l'enseignement de l'art	6
1.2 La problématique	7
1.3 Question et objectifs de recherche	10
1.4 Survol de quelques études aux États-Unis et au Québec	11
1.5 Justification de notre recherche.....	13

CHAPITRE II

LES AÎNÉS, LES APPROCHES PÉDAGOGIQUES ET LE PROCESSUS DE CRÉATION.....	15
2.1 Les aînés.....	15
2.1.1 Les aînés et l'apprentissage.....	17
2.2 Les approches pédagogiques.....	19
2.2.1 Les pédagogies féministes et l'enseignement des arts	23
2.2.2 L'approche narrative	27

2.2.3 L'autobiographie	29
2.3 Le processus de création	30
2.3.1 Les mouvements : leurs définitions et leurs actions à l'intérieur de chaque phase.....	34
CHAPITRE III	
LA DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE	38
3.1 L'approche qualitative et la recherche-action	38
3.2 Le développement d'objet.....	40
3.3 Le groupe ciblé pour la recherche.....	42
3.3.1 Description des participants	44
3.4 La collecte de données	45
3.4.1 Le questionnaire	45
3.4.2 L'observation participante	45
3.4.3 Le journal de bord	46
3.4.4 Les entretiens individuels semi-dirigés	46
3.5 L'analyse et le traitement des données	47
3.6 L'éthique	50
3.7 Les limites de l'étude	50
CHAPITRE IV	
ANALYSE DES DONNÉES	52
4.1 Le projet	52
4.2 Les participants	53
4.3 Les stratégies pédagogiques déployées.....	55
4.4 Thème 1 : Sensibiliser au processus créateur.....	57
4.4.1 Sous-thème : Méconnaissance du processus de création	61
4.5 Thème 2 : Amener à approfondir la réflexion sur le travail de création	63
4.5.1 Sous-thème : L'importance de l'ouverture que provoquent les discussions	

dans l'engagement d'une démarche de récit autobiographique.	67
4.6 Thème 3 : Favoriser l'engagement de la personne dans le projet de création ..	68
4.6.1 Sous-thème : Le défi de prendre conscience de son engagement dans la réalisation d'un projet de création; le plaisir du dépassement	77
4.6.2 Sous-thème : Deux aspects du récit autobiographique pour une première étape dans l'engagement des participants	78
4.7 Thème 4 : Encourager un autre rapport à la création.....	79
4.7.1 Sous-thème : La tension créée par la recherche de sa propre façon de représenter son expérience; un moteur à l'engagement	86
 CONCLUSION	89
APPENDICE A AFFICHE.....	97
APPENDICE B PREMIER QUESTIONNAIRE	98
APPENDICE C DEUXIÈME QUESTIONNAIRE.....	99
LISTE DES RÉFÉRENCES	100

LISTE DES FIGURES

Figures

4.1 Freidl Kubulka, (1946-)	66
4.2 Shirin Neshat, (1956-)	66
4.3 Gustave Courbet, (1819 – 1877)	72
4.4 Sarah Lucas, (1962-)	72
4.5 Gerhard Richter, (1932-)	73
4.6 Wiebke Loeper, (1972-)	73
4.7 Niki de St-Phalle (1930- 2002)	81
4.8 Clarissa Sligh	81
4.9 Marcelle	82
4.10 Jean-Paul	83
4.11 Betty	84
4.12 Micheline	84
4.13 Françoise	85
4.14 Rita	86

LISTE DES TABLEAUX

Tableaux

3.1 Portrait sociodémographique des participants	44
3.2 Thèmes et sous-thèmes	49
4.1 Stratégies générales et spécifiques	56
4.2 Sous-thèmes	57

RÉSUMÉ

La présente recherche porte sur l'enseignement des arts visuels auprès des aînés en milieu communautaire. Le but de la recherche vise à favoriser une pratique des arts visuels différente de celle habituellement proposée dans ce milieu. L'objectif général est d'enrichir l'enseignement des arts aux aînés.

La méthodologie de recherche qualitative nous a aidée à mieux comprendre la façon dont nous pouvons engager davantage les aînés dans un projet de création qui leur est propre. Grâce à la recherche-action, nous avons pu faire des changements concrets dans notre pratique d'enseignante et résoudre certains problèmes qui y sont reliés. Le développement d'objet nous a servi à schématiser et mettre à l'essai une proposition de création destinée aux aînés, en nous inspirant de différentes théories de l'éducation et de démarches d'artistes contemporains tout en les adaptant à nos besoins spécifiques.

Notre proposition est basée notamment sur la pratique du récit autobiographique en arts visuels et cherche à encourager des attitudes d'ouverture à l'art et un engagement plus personnel dans l'activité d'arts visuels. Ce qui suppose pour les aînés un choix et une réflexion sur des sujets qui les préoccupent et qui peuvent susciter des réalisations plus personnelles.

Enfin, les résultats de recherche mettent en lumière la capacité des aînés à avoir une autre vision des arts visuels lorsque l'enseignant se préoccupe particulièrement de leurs expériences de vie.

MOTS CLÉS : éducation, arts visuels, aînés, récit autobiographique, processus de création, communauté.

INTRODUCTION

Le présent mémoire aborde la question de l'enseignement des arts visuels au sein de l'organisme communautaire *Projet Changement* auprès duquel nous travaillons depuis plusieurs années comme enseignante en arts visuels.

Devant le manque de diversité relié aux propositions de création qui sont généralement offertes aux aînés et les demandes répétées de certains étudiants pour approfondir leur apprentissage de l'art, nous nous sommes questionnée sur les approches pédagogiques et les démarches artistiques qui pourraient leur présenter des défis dans ce sens. Tout en les respectant et en restant consciente du milieu où nous enseignons, nous avons cherché à les initier aux aspects réflexifs propres à la création comme nous l'entendons, soit le processus, la construction de sens, l'importance des préoccupations et du point de vue du sujet et enfin, l'enrichissement de l'expérience humaine. Ceci dans l'intention d'encourager une attitude d'ouverture face à l'art et ainsi, les amener à un engagement plus personnel dans leur création afin qu'ils puissent expérimenter l'art autrement.

Pour encourager ces attitudes d'ouverture et d'engagement dans l'activité d'arts visuels et pour stimuler les aînés à peut-être concevoir autrement la pratique des arts, nous avons proposé un projet de création s'inspirant de leurs expériences de vie. Cela, en nous basant notamment sur des pédagogies féministes et sur la pratique du récit autobiographique en arts visuels. Si nous avons arrêté notre choix particulièrement sur cette pratique du récit, c'est que nous sommes sensible à leur volonté d'approfondir leur connaissance de l'art qui se traduit par un désir de se découvrir par le biais d'une activité artistique. C'est aussi grâce à certains auteurs qui prétendent que la principale force des aînés se cristallise autour de leur expérience de vie et cette capacité et ce besoin qu'ils ont de réviser et de redéfinir ce bagage singulier.

Le projet proposé aux aînés s'inscrit dans un désir de répondre à une question : comment favoriser une pratique des arts visuels différente de celle qui est généralement proposée aux

ânés en milieu communautaire? L'objectif général de la recherche est d'enrichir l'enseignement des arts auprès des ânés et les objectifs spécifiques sont de déterminer, de développer et de mettre à l'essai des stratégies pédagogiques pour encourager des attitudes d'ouverture et d'engagement dans un projet de création artistique.

La démarche méthodologique pour réaliser cette étude allie l'approche qualitative, la recherche-action et le développement d'objet. L'approche qualitative nous a aidée à mieux comprendre la situation. Concrètement, elle nous a permis de chercher sur le terrain avec les ânés la possibilité d'offrir un enseignement à la fois plus riche et différent. C'est à partir de cette approche, liée à la recherche-action, que nous avons été en mesure de structurer notre étude sans interrompre complètement ce que nous accomplissions déjà dans notre milieu de travail. La recherche-action nous a amenée à distinguer, tout au long du parcours, de façon plus précise si les stratégies proposées encouragent vraiment des attitudes d'ouverture et d'engagement de la personne dans la création en arts visuels. Le développement d'objet nous a servi à schématiser, préparer et mettre à l'essai une proposition de création (un modèle de cours) destinée aux ânés. Cela, en nous inspirant de différentes théories de l'éducation déjà existantes ainsi que de démarches d'artistes, en les adaptant à nos besoins spécifiques.

Le mémoire se divise en quatre chapitres, dont le premier est un survol des principaux paramètres de la recherche. Il présente notre vision de l'art, notre expérience d'enseignement auprès des ânés en milieu communautaire et notre conception de l'enseignement. Ensuite, nous exposons le problème tel que nous l'avons observé et les solutions que nous comptons y apporter. Nous abordons par la suite la question et les objectifs de recherche, suivi d'un survol des recherches réalisées sur le sujet aux États-Unis et au Québec, pour conclure par une brève justification de la recherche.

Le deuxième chapitre constitue notre cadre théorique et présente d'abord des écrits éclairant notre compréhension des ânés. Entre autres, les recherches de Kauppinen (1990), Moody (1990) et Hill (2001) nous ont éclairée notamment sur les besoins en éducation et les forces d'apprentissage des ânés. Les études sur l'enseignement aux adultes de Merriam (2001), Baumgartner (2001) et Imel (1998) nous ont conduite à mieux cerner les caractéristiques

générales des apprenants adultes et de leur capacité à se transformer. Les pédagogies féministes que nous exposons par la suite, notamment l'approche de Chicago (décrite dans Keifer-Boyd, 2007), ont contribué à l'élaboration de nos stratégies, tout comme l'approche narrative dépeinte par Zander (2007), ainsi que la forme autobiographique selon Steiner et Yang (2004). Enfin, nous exposons le concept du processus de création défini par Gosselin *et al.* (1998) qui a orienté dans son ensemble notre projet pédagogique.

Le troisième chapitre rend compte des méthodologies privilégiées dans cette recherche, des outils de collecte, d'analyse et de traitement des données, des aspects déontologiques ainsi que des limites inhérentes à cette recherche.

Enfin, le quatrième chapitre introduit le projet proposé aux aînés ainsi que les résultats de la recherche. Nous décrivons le projet de création soumis au groupe d'aînés à la session d'automne 2008. Puis nous présentons les six participants. Ensuite, nous énonçons les résultats de recherche qui posent quatre grandes stratégies générales auxquelles se greffent des stratégies plus spécifiques traduisant de façon concrète ce qui a été proposé aux participants. La description de chacune des stratégies est suivie d'une analyse. L'analyse se distingue par différents sous-thèmes et décrit comment les stratégies rendent possible une pratique différente des arts visuels dans ce milieu.

CHAPITRE I

PARAMÈTRES DE LA RECHERCHE

Dans ce premier chapitre, nous exposons l'ensemble des éléments qui ont contribué à l'élaboration de cette recherche. En introduction, nous présentons notre conception de l'art, notre expérience d'enseignement des arts auprès des aînés ainsi que notre vision de l'enseignement de l'art. Par la suite, il est question des observations sur lesquelles s'appuie cette recherche, de la question principale à laquelle nous tenterons de répondre et des objectifs que nous nous proposons d'atteindre. Puis, nous présentons un survol de recherches réalisées aux États-Unis et au Québec, dans le domaine de l'enseignement des arts s'adressant aux aînés depuis 1980. Enfin, dans la dernière partie, nous apportons une brève justification à cette recherche.

1.1 La mise en contexte

1.1.1 Notre vision de l'art

Notre intérêt pour les arts a toujours inclus une ouverture à toutes les possibilités que la création peut offrir. Aussi, nous nous sommes à la fois intéressée aux mouvements de toutes les époques et plus spécifiquement aux pratiques contemporaines qui tentent de confondre les frontières entre l'art et la vie.

La création artistique nous apparaît paradoxalement comme un travail à la fois sérieux et ludique dans lequel nous expérimentons diverses façons de représenter notre expérience (de vie). Cette conception de l'art est devenue pour nous un outil de réflexion nous permettant à la fois d'observer, de construire et de transformer la perception de notre propre histoire.

L'art est donc pour nous un moyen de redéfinir, de reconstruire et de représenter l'expérience individuelle tout en rendant compte de sa variabilité. En étant le sujet et l'objet de la création, la vie devient une source intarissable d'inspiration. Ainsi lorsque cette

pratique artistique s'ouvre sur l'espace collectif, il peut tisser des liens entre les humains, indistinctement des différences. Cette ouverture importante qu'offre l'art nous motive profondément à vouloir expérimenter la création artistique, mais aussi à désirer la partager et la rendre accessible aux autres.

1.1.2 Notre expérience d'enseignement des arts aux aînés

C'est au sein d'un organisme à vocation communautaire s'adressant aux aînés que nous avons expérimenté l'enseignement des arts et réalisé des projets de développement culturel, et ce pendant quatre années consécutives. Le *Projet Changement*, qui nous a permis de relever ce défi, existe depuis 1971. Il a été fondé par Terry Kaufman dont la philosophie s'appuie sur l'*empowerment*. Cette approche philosophique a pour but de motiver les individus à prendre en charge tous les aspects de leur vie. Kaufman incite donc les personnes retraitées du centre-ville de Montréal à sortir de chez elles, dans l'espoir de les responsabiliser au sein de leur communauté et de les rendre plus actives, tant physiquement qu'intellectuellement. Associé au CLSC dans un premier temps, c'est aujourd'hui un centre communautaire autonome pour les aînés du Grand Plateau Mont-Royal. Sa mission est de favoriser l'autonomie par le biais du développement du potentiel des aînés.

Notre expérience professionnelle comme enseignante était limitée au moment de notre embauche par le *Projet Changement*. Par contre, nous avions à notre actif la pratique d'une multitude de procédés et de techniques reliés aux arts visuels et la participation à de nombreuses expositions individuelles et collectives. Nous désirions que l'apprentissage des arts visuels puisse contribuer à la mission de l'organisme en favorisant le développement du potentiel des aînés. En considérant la satisfaction des usagers envers notre approche différente de ce qui était déjà offert, la direction du centre communautaire nous a demandé de développer de nouvelles formes d'intervention culturelle. Ainsi d'une part, nous avons proposé des projets de création qui s'intégraient à d'autres activités, tel un pique-nique en plein air ou des visites de lieux culturels, où les aînés expérimentaient des idées contenues

dans certains mouvements d'art contemporain, tels que le *Land art* ou l'*Arte povera*¹. Parallèlement, nous avons continué à offrir des cours de dessin et de peinture dans lesquels nous avons tenté assidûment d'équilibrer les apprentissages entre procédés techniques et création. Nous avons incité les étudiants à prendre conscience de l'importance d'explorer leur propre façon d'interagir avec les médiums et de développer des représentations personnelles.

Les groupes d'aînés, majoritairement des femmes, à qui nous nous sommes adressée, étaient hétérogènes. Certains n'avaient jamais participé à des activités reliées aux arts, pendant que d'autres avaient connu diverses expériences créatrices. Nos cours étaient offerts dans une salle de classe multifonctionnelle sans équipement informatique, sans évier, ni aucun mur libre et où le plancher, les chaises et les tables devaient rester propres. Dans un coin de la salle se trouvait une armoire contenant une série de boîtes de jeux de société, une quantité invraisemblable de magazines et un empilement de petits chevalets de table pour les cours de peinture à l'huile. Enfin, il n'y avait que peu de traces apparentes de la présence des arts visuels dans tout le reste du centre communautaire.

1.1.3 Notre vision de l'enseignement de l'art

Le plaisir que nous trouvons dans l'enseignement de l'art est de transmettre la notion de liberté que permet l'exploration du potentiel de chacun. Notre défi est de le faire en tenant compte du contexte d'enseignement, de nos croyances et de celles des étudiants, de leur âge, de leur condition sociale et de leurs expériences de vie. Tous ces éléments influencent le type d'enseignement donné.

Ainsi, nous avons vu dans ce contexte d'enseignement auprès des aînés, la pertinence d'offrir une pratique orientée davantage sur le développement de la personne. Enfin, nous

¹ Ces activités ont été rendues possibles grâce au Soutien à la pratique artistique amateur de la Ville de Montréal et du ministère de la Culture du Québec dans le développement de nouvelles formes d'intervention en loisir culturel. Les activités abordant le *Land art* ou l'*Arte povera*, avaient été élaborées dans le cadre du 35^e anniversaire de Projet Changement, de là le choix des mouvements artistiques.

souhaitons amener les aînés à expérimenter l'art autrement de ce qui leur est habituellement proposé, non pas dans le but d'aller contre ce qu'ils font, mais plutôt avec celui de l'enrichir.

1.2 La problématique

La présente recherche est basée sur notre pratique d'enseignement des arts visuels auprès d'aînés en milieu communautaire, et ce depuis 2003. De cette expérience, certaines observations ont suscité un questionnement.

Plusieurs des personnes à qui nous enseignons ont suivi nos cours à plus d'une reprise. Par conséquent, notre défi était de les faire progresser dans leur travail de création tout en respectant leur conception traditionnelle de l'art. En effet, plusieurs des aînés souhaitent surtout faire des apprentissages techniques les menant à des représentations réalistes et omettent d'interroger leur démarche de création. Malgré la somme d'expérimentations diverses que nous leur proposons et la valorisation de leur subjectivité, beaucoup d'aînés à qui nous enseignons ne semblent pas s'ouvrir facilement à une expérience créatrice qui les engage au-delà de la technique et de l'aspect formel. Quoique nous soyons consciente et sensible aux besoins des aînés, relativement au cours d'art dans ce contexte, nous observons que les étudiants perçoivent nos propositions comme un simple divertissement. La vision qu'ils ont de l'art et de son apprentissage nous apparaît ainsi figée et résistante au changement.

Toutefois, nous constatons aussi que parmi ces étudiants, plusieurs souhaitent vraiment aller plus loin dans leur apprentissage. Leurs demandes portent sur l'approfondissement de leur connaissance de l'art et se traduisent par le désir de mieux se connaître et de se comprendre. En somme, ils souhaitent se découvrir par la pratique des arts visuels. Nous nous questionnons donc sur les moyens de favoriser une pratique dans ce sens. Tout en respectant leur vision, leurs demandes et leurs besoins, nous envisageons d'explorer avec eux de nouvelles avenues afin qu'ils profitent de différents avantages que peut procurer la création au-delà du respect des règles traditionnelles vers lesquelles ils se tournent spontanément.

Nous considérons que les activités généralement proposées aux aînés représentent souvent trop peu de défis en matière de création pour susciter un engagement personnel de la part de l'étudiant. En effet, au centre communautaire où nous travaillons, les cours d'art déjà offerts et qui continuent d'être donnés parallèlement aux nôtres sont axés sur un modèle d'enseignement mimétique². Efland (1995) nous dit que : « Ce modèle d'enseignement est ancré dans une tradition d'enseignement académique du dix-neuvième siècle » (p.25), et il s'applique encore aujourd'hui avec certaines variantes. Les apprentissages dans ce modèle de type académique s'appuient sur un savoir technique orienté vers la représentation fidèle de la réalité tridimensionnelle. L'accent est mis sur le produit fini et peu sur les aspects réflexifs propres à la création comme nous l'entendons, c'est-à-dire le processus, la construction de sens, l'importance des préoccupations et du regard du sujet et l'enrichissement de l'expérience humaine. Nous concevons très bien que les étudiants qui n'ont pas été suffisamment initiés à ces notions importantes et peu exposés à d'autres formes de pratique artistique puissent avoir une idée limitée d'un cours d'art.

Nous sommes particulièrement sensible au fait qu'il existe un écart entre ce qui est traditionnellement enseigné aux aînés en milieu communautaire et l'art qui nous est contemporain. En effet, les approches, les procédés, les codes iconiques et les sujets présents dans les pratiques contemporaines sont souvent absents ou ignorés dans le contexte où nous enseignons. Pour combler cet écart et enrichir l'enseignement des arts aux aînés, nous pensons exposer nos étudiants à des problématiques abordées par certains artistes contemporains. Leurs démarches et leurs productions nous apparaissent comme des outils d'enseignement précieux, non seulement en raison de leur diversité, mais aussi pour encourager une ouverture à des aspects de la création qui amènent la personne à s'engager plus personnellement dans la pratique. Nous appuyant sur la définition donnée dans le *Dictionnaire de philosophie* (Voir Baraquin, 2005), l'ouverture est abordée ici comme une attitude à encourager dans un cours de création artistique et se manifeste par un dynamisme,

² Selon Arthur Efland (1995) le modèle d'enseignement mimétique se définit ainsi : « [...] L'art est imitation; l'apprentissage se fait par imitation. L'approche consiste à présenter à l'étudiant des modèles à imiter. » (p.25). Nous nous référons ici à une traduction non publiée, produite par S. Blouin (1996) chargée de cours à l'UQAM.

une capacité à élargir ses horizons, à modifier sa conception de l'art ainsi qu'à porter un regard réflexif sur le travail en cours. Aux fins de cette recherche, bien que nous restons toujours consciente que nous enseignons à des adultes en milieu communautaire, nous nous proposons, de les encourager à élargir, interroger et peut-être même à transformer leur vision de l'art.

Ces objectifs peuvent favoriser un engagement plus personnel dans le travail de création chez les personnes âgées. L'engagement qui peut aussi être considéré comme une attitude selon Jean Ladière (2006) :

La conduite d'engagement est un type d'attitude qui consiste à assumer activement une situation, un état de choses, une entreprise, une action en cours. Elle s'oppose aux attitudes de retrait, d'indifférence, de non-participation. Elle doit, bien entendu, se traduire par des actes, mais en tant qu'attitude, elle ne s'identifie à aucun acte particulier, elle est plutôt un style d'existence, une façon de se rapporter aux événements, aux autres, à soi-même (p. 644).

Cependant, l'engagement peut prendre un sens différent selon le domaine concerné. L'engagement dans la création selon Marie-Pierre Labrie (2009) implique : « [...] l'action, la subjectivité individuelle, la notion de choix et la modification de l'environnement et de l'individu » (p. 35). Le sens que prend pour nous l'engagement à la création consiste à saisir ce qui nous interpelle dans nos expériences quotidiennes au point de sentir le besoin de sa mise en représentation dans une forme tangible, afin de faire naître réflexion et prise de conscience. Dans l'optique d'encourager les aînés à un engagement plus personnel dans leur travail de création et ainsi peut-être concevoir autrement la pratique d'une activité d'art, nous leur avons proposé de travailler à partir de leurs propres expériences de vie. Ce qui suppose un choix et une réflexion sur des sujets qui les préoccupent et pouvant peut-être susciter des réalisations plus personnelles.

Pour encourager ces attitudes d'ouverture et d'engagement dans l'activité d'arts visuels, nous avons donc orienté les participants sur une voie qui leur est moins connue. À cette fin, nous nous sommes basée notamment sur la pratique du récit autobiographique en arts visuels. Cette pratique engage le sujet et son expérience comme matière première de la

création. Puis, nous avons intégré notamment les pédagogies féministes qui valorisent l'éclosion de la diversité des voix en sollicitant l'expérience de vie comme source d'apprentissage et de création. Si nous avons choisi ces approches, c'est en tenant compte de leur désir de se découvrir et de mieux se connaître à travers une pratique artistique et aussi grâce à certains auteurs, dont Heta Kauppinen (1990) et Harry Moody (1990). Ces auteurs prétendent que la principale force des aînés se cristallise autour de leur vécu et de cette capacité qu'ils ont de réviser³ et de redéfinir⁴ ce bagage singulier.

Enfin, nous croyons que toute conception limitée de l'enseignement des arts prédispose les étudiants à vénérer des règles qui ne sont pas les leurs ce qui restreint leur apprentissage et leur expérience de la création. Beaucoup d'étudiants se sentent à l'aise dans un contexte de cours plus traditionnel et conçoivent l'activité d'art comme un divertissement. Par contre, d'autres étudiants nous ont manifesté le désir d'aller plus loin dans leur apprentissage. Ce sont ces derniers qui nous ont stimulée à actualiser notre conception de l'éducation artistique et qui ont inspiré cette recherche dans laquelle nous tentons de développer un enseignement qui englobe les différents aspects de la création que nous voulons adapter à l'enseignement des arts aux adultes. Nous souhaitons donc offrir une proposition de création différente où les participants auront la possibilité de développer un autre rapport à la création et ainsi ne plus être confinés à une conception unique de l'expérience artistique.

1.3 Question et objectifs de recherche

En somme, nous amorçons cette recherche avec, entre autres, l'objectif de contribuer à l'enrichissement de l'enseignement des arts aux aînés. Nous cherchons à favoriser la

³ Le « life review » ou révision de vie est une force que possède les aînés; c'est un processus naturel et universel du stade de développement personnel où les aînés réfléchissent et réexaminent leur vie et redéfinissent leurs priorités.

⁴ Le besoin de transcendance concerne la transformation de la perception que l'on a de notre monde, ce besoin est très significatif à un âge avancé (Kauppinen, 1990). Certains concepts clés de la transcendance dans la dernière phase de la vie sont la transcendance du passé et la transcendance de la définition limitée de nous-même. Cela signifie de dépasser nos anciennes définitions de nous-mêmes et de les rétablir pour pouvoir les laisser aller (Moody (1990).

connaissance de différents aspects d'une pratique artistique auprès des aînés pour collaborer au développement de leur potentiel. Toutefois, entreprendre une telle recherche comprend une part d'inconnu et beaucoup d'incertitude puisqu'il y a certains obstacles qui nécessitent un questionnement. Principalement, dans le cadre de cette recherche, nous nous posons la question suivante :

- Comment favoriser une pratique des arts visuels différente de celle qui est généralement proposée aux aînés en milieu communautaire ?

Notre objectif principal est :

- D'enrichir la pratique de l'enseignement des arts aux aînés.

Nos objectifs spécifiques sont :

- D'identifier, de développer et de mettre à l'essai des stratégies pédagogiques qui favorisent une ouverture et un engagement plus personnel des aînés dans un projet de création.

1.4 Survol de quelques études aux États-Unis et au Québec

Aux États-Unis plusieurs recherches ont déjà été menées concernant les aînés et l'enseignement des arts. Les recherches américaines mettent l'accent sur le fait que les aînés ont été un groupe d'âge oublié dans l'étude du développement humain jusqu'au milieu des années 1970. Les différents chercheurs s'appuient principalement sur des études en gérontologie qui ont défait le mythe que vieillir était synonyme de décrépitude et de sénilité.

En ce sens, l'historienne et éducatrice d'art américaine, Pearl Greenberg (1985) propose que ce changement fondamental dans la perception que l'on a des aînés devrait inciter les artistes/enseignants à utiliser d'autres programmes que ceux axés sur le *craft-kit*⁵. Cela

⁵ Programme d'art axé sur la technique et la production d'objets qui ne permet que très peu de stimulation intellectuelle et créative.

signifie pour l'auteure, être volontaire, mener des recherches, prendre le temps d'écrire, publier les résultats et s'engager dans le développement de nouveaux programmes d'enseignement des arts pour les aînés.

L'historienne d'art Heta Kauppinen (1990) traite aussi cette nouvelle vision des aînés dans leur développement psychologique et l'enseignement des arts. Elle tente d'associer les qualités, les forces et les besoins des aînés aux spécificités de l'apprentissage des arts. Elle cherche à voir comment ces derniers peuvent contribuer à l'enseignement et réciproquement, comment cet apprentissage des arts peut participer à leur développement.

Également, l'auteure et enseignante Diane B. Barret (1993) mentionne que les éducateurs d'arts occupent une position unique pour contribuer, avec leurs connaissances et leurs habilités, au développement de l'enseignement des arts aux aînés. Elle souligne que le défi est excitant et effrayant parce qu'il implique de prendre des risques. L'auteure est convaincue que les années à venir seront déterminantes pour passer à l'action si nous voulons et croyons qu'il est possible d'améliorer la vie des aînés par l'intermédiaire des expériences de création.

Les idées énoncées par ces auteures tirent leur origine de l'ouvrage de Donald H. Hoffman et al. (1980) *Life learning and the visual arts* qui insiste sur l'importance de former des enseignants en art pour les adultes et les aînés. Il suggère des programmes d'enseignement qui valorisent leur potentiel créateur. Plus récemment, Martin S. Lindauer (2003) s'est penché sur le développement de la créativité ainsi que sur les bienfaits de la pratique artistique chez les aînés. Il suggère par exemple que les capacités reliés à la créativité, comme l'imagination et la résolution de problèmes, persistent jusqu'à un âge très avancé. Il affirme aussi que les compétences physiques, sensorielles, mentales et interpersonnelles sont améliorées par l'engagement dans une activité artistique.

Charlynn W. Campbell (2005) a conçu, dans sa recherche doctorale, un projet d'art pour répondre au besoin croissant d'activités dirigées pour les aînés. Elle a tenté, avec des étudiants universitaires en art et des aînés, une expérience d'apprentissage de l'art ancrée

dans la communauté. Son programme intergénérationnel reconnaît les forces uniques des aînés et tient compte de leurs besoins en éducation, ainsi que ceux des étudiants en art, fournissant aux deux groupes, des perspectives de création dans le but d'un développement réciproque.

Au Québec l'artiste en arts visuels et chercheure, Madeline Deriaz (2002) a effectué une étude ayant pour objectif de recherche de trouver des solutions pouvant favoriser le développement du potentiel de la personne âgée dans le but d'accéder à un vieillissement réussi. Pour ce faire, elle a tenté une expérience en arts visuels auprès des aînés, à l'Atelier des Mélézes de St-Camille. Son expérience représente une première contribution répertoriée dans le domaine de la stimulation du potentiel créateur en arts visuels chez les aînés. Dans le même sens, l'enseignante et artiste Vivianne Myette (2005) a mené une étude en vue de démontrer le potentiel créateur des octogénaires et nonagénaires, de valoriser ces derniers et de sensibiliser la société et les enseignants en proposant un discours positif sur l'importance de développer une pédagogie et des approches en arts visuels pour ce groupe d'âge.

1.5 Justification de notre recherche

Actuellement, l'enseignement des arts visuels aux adultes en contexte communautaire est souvent considéré comme un simple divertissement. D'ailleurs, les cours d'art qui leur sont proposés ne présentent souvent aucun défi au-delà de l'apprentissage de procédés et de techniques. Peu d'attention est accordée au pouvoir de réflexion, de construction de sens et de transformation qui caractérise l'expérience artistique. Dans le cadre de cette recherche, nous comptons proposer une alternative aux aînés en développant un enseignement des arts qui tente de favoriser l'ouverture et un plus grand engagement personnel dans un projet de création. Le récit autobiographique et des approches pédagogiques s'inspirant de l'expérience de vie de chacun et la valorisant davantage constituent les voies que nous avons choisi d'emprunter. Cette recherche vise à enrichir l'enseignement des arts offerts aux adultes en général et à combler un certain nombre de lacunes dans ce domaine.

Dans ce chapitre, nous avons présenté notre conception de l'art et de son enseignement ainsi que notre expérience d'enseignement de l'art en milieu communautaire. Cette expérience nous incite à nous questionner sur la pauvreté des approches pédagogiques, sur la vision limitée que cela engendre face à la création artistique et sur l'écart qui existe entre la pratique de l'art en milieu communautaire et les pratiques artistiques contemporaines. Nous avons également fait part de notre intention d'élaborer de nouvelles propositions pédagogiques en vue de favoriser l'ouverture et l'engagement à la création en sollicitant la personne et son expérience de vie comme matière première. Dans le chapitre qui suit, nous essayons de jeter un peu de lumière sur le développement de l'adulte, de la personne retraitée et plus particulièrement des aînés et de leurs capacités d'apprentissage. Finalement, nous y abordons les théories pédagogiques et les stratégies artistiques à la base de l'élaboration de notre projet de recherche sur le terrain.

CHAPITRE II

LES AÎNÉS, LES APPROCHES PÉDAGOGIQUES ET LE PROCESSUS DE CRÉATION

Le deuxième chapitre présente différentes définitions du développement de l'adulte et plus spécifiquement des capacités d'apprentissage, des forces et des besoins des aînés. Nous explorons par la suite des théories pédagogiques qui, selon nous, peuvent contribuer à favoriser chez les aînés une ouverture dans l'activité de création, dont les pédagogies pour adultes, les pédagogies féministes en arts et l'approche narrative. Nous terminons en décrivant l'usage du récit autobiographique en arts visuels et le processus de création qui correspond plus spécifiquement au projet d'art que nous comptons soumettre aux aînés.

2.1 Les aînés

Jeannine Guindon (2001), docteure en psychologie, définit l'adulte dans l'ensemble de sa vie qu'elle répartit en sept phases comportant chacune, des défis spécifiques. L'auteure décrit dans chacune de ces phases, divisées en années, les défis et les changements qui transforment l'adulte tout au long de sa croissance. Elle nous dit qu'à partir de la cinquième phase, qui commence vers l'âge de 58 ans, que l'adulte a une meilleure compréhension des besoins humains. Il devient facilement une personne-ressource qui contribue au bien-être des autres. Il sait aller chercher les outils nécessaires pour répondre aux besoins de son entourage. Ses décisions importantes sont réfléchies de l'intérieur. Guindon (2001) ajoute à propos de cette phase :

Quand intervient la retraite, l'adulte se retire d'une fonction et non d'une contribution personnelle. Il se donne la possibilité de choisir davantage ses activités et de prendre en main de nouveaux défis. Il voit autrement la façon de vivre et de donner du sens à ses dernières décennies (p. 117).

Dans le *Dictionnaire de Psychologie*, Norbert Sillamy (2003) définit le mot « retraite » comme un passage de la vie professionnelle à l'inactivité, déterminé par l'âge. Très

opportune en son temps, cette institution sociale apparaît aujourd'hui à certains comme une erreur psychologique et physiologique. Les variations individuelles sont, en effet, considérables dans le processus du vieillissement et du déclin des forces physiques et mentales. De nombreux travailleurs qui ont atteint la limite d'âge pour exercer leur métier sont encore capables de fournir une activité satisfaisante, et ils vivent difficilement leur nouvelle condition. Désœuvrés, ils se sentent mésadaptés, dévalorisés, insatisfaits et certains présentent des réactions psychologiques défavorables (troubles de l'humeur : morosité, tristesse, abattement...) qui peuvent évoluer jusqu'à la psychose ou le suicide. Sillamy (2003) nous dit que toutes les études entreprises sur ce sujet de 1954 à 1986 montrent que pour la plupart des individus, la retraite est une tragédie. Le meilleur moyen de lutter contre les effets délétères de cette « mort sociale » (Guillemard, 1980) consiste pour plusieurs à rester actif par le biais d'une activité professionnelle, artistique ou humanitaire, rémunérée ou non, qui permet à la personne retraitée de sentir qu'elle est toujours utile et qu'elle fait encore partie du tissu vivant de la société.

Dans la société canadienne actuelle, avec la présence de plus en plus grande des baby-boomers (nés entre 1946 et 1965), le nombre de personnes « âgées » atteindra 6,7 millions en 2021 et 9,2 millions en 2041. Dans 20 ans, elles représenteront une personne sur quatre. De plus, selon Statistique Canada⁶, l'espérance de vie augmente de trois mois chaque année. De 1979 à 2004, elle a augmenté de 6,4 ans chez les hommes (77,8 ans), et de 3,8 ans chez les femmes (82,6) (*La Presse*, janvier 2009). Aux États-Unis, Heta Kauppinen (1990) explique que les études démographiques utilisent l'âge de 65 ans et plus et même parfois de 55 ans et plus pour décrire une partie de la population que l'on nomme maintenant les aînés. Dans les nouveaux médias et les écrits spécialisés, il y a une tendance à regrouper les gens entre 55 et 75 ans comme étant des « jeunes vieux » et ceux de 75 ans et plus comme des « vieux vieux ». En gérontologie, les aînés sont clairement définis comme les individus de 55 ans et plus et c'est ainsi qu'ils sont considérés dans cette étude.

⁶ <http://www.statcan.gc.ca/>

2.1.1 Les aînés et l'apprentissage

Heta Kauppinen (1990) se réfère à différentes études qui ont été faites depuis le milieu des années 1970 et qui ont abordé le développement des habiletés mentales des aînés. Elle nous dit que c'est à partir de cette époque que la conception sur les aptitudes mentales des aînés a changé. Selon l'auteure, l'opinion générale s'est transformée par rapport aux recherches antérieures datant du début du XXe siècle et qui suggéraient que les aptitudes mentales atteignaient leur pleine capacité dans la jeunesse, continuaient par la suite, puis déclinaient avec l'âge. Les études qui ont suivi reconnaissent les limites de ces recherches. Il faut dire que les tests utilisés dans les premières études sur les aînés étaient conçus en fonction des apprentissages scolaires, en considérant les habiletés cognitives des jeunes.

La plupart des données recueillies entre les années 1970 et 1990, provenant d'observations scientifiques et d'enquêtes sociologiques, suggèrent qu'il peut y avoir une croissance cognitive chez les adultes en santé et qu'ils peuvent même développer des habiletés mentales particulières. Lilian H. Hill (2001) note que dans la plupart des études scientifiques, un cerveau vieillissant n'est pas aussi actif qu'un cerveau d'enfant et que certaines de ses fonctions ralentissent. Par contre, un cerveau qui vieillit ou qui est endommagé reste très performant et peut se refaire de nouveaux circuits. Ce processus dépend du temps et des stimulations apportées. Dans sa recherche, Hill (2001) dit que notre réseau neuronal a le potentiel de devenir plus sophistiqué avec l'âge. Les aînés n'apprennent pas aussi vite que les jeunes, par contre ils ont la capacité d'utiliser toute leur expérience acquise.

Kauppinen (1990) nous dit aussi que les aînés ont des forces uniques qui les assistent dans leur processus d'apprentissage. Leur principal atout est de posséder toute une vie d'expériences et c'est ce qui les distingue des autres groupes d'âge. La sagesse acquise par leurs expériences de vie est une force unique qui ne peut être atteinte autrement qu'avec les années. Cette force de sagesse contribue à leur capacité à réviser leur vie. Kauppinen (1990) définit la révision de vie comme un processus naturel de l'évaluation des expériences passées, des conflits irrésolus et de redéfinition des priorités. Une révision de vie réussie est le résultat d'un mélange de sérénité et de sagesse. Par contre, l'auteure mentionne que si la

révision de vie a échoué, elle laisse des problèmes non résolus qui à leur tour peuvent générer de l'anxiété et de la culpabilité. Puis elle aborde une force cognitive importante des aînés qui est une compréhension intégrale de la vie, c'est-à-dire l'habileté à comprendre et à réconcilier les tensions qui existent entre des valeurs opposées. Cette habileté à reconnaître et à accepter la contribution de ces oppositions les supporte dans la construction d'une vie intéressante et bien remplie.

Outre leurs forces, les aînés ont aussi des besoins spécifiques. Kauppinen (1990) regroupe les besoins éducatifs des aînés en cinq catégories : les besoins d'organisation, de contribution, d'influence, d'expression et de transcendance (p. 100). L'auteure nous dit que traditionnellement c'est dans le domaine de l'enseignement de l'art que le besoin d'expression est le mieux pris en compte. Ceci présuppose que les aînés qui poursuivent des études en art le font soit pour mieux l'apprécier soit pour parfaire leurs savoir-faire, cela dans la poursuite d'un enrichissement personnel et de la joie d'apprendre. Par contre, le besoin de transcendance s'avère le plus significatif à un âge avancé, car il touche la transformation de la perception que l'on a de notre monde.

Selon Harry Moody (1990), certains concepts clés de la transcendance dans la dernière phase de la vie sont la transcendance du passé et la transcendance de la définition limitée de nous-mêmes. L'auteur mentionne que transcender le passé signifie de le laisser aller, de le reconnaître comme fini. Le passé n'a pas à être répété comme étant le seul cycle de vie valable. Moody ajoute "Transcendence is acceptance of the past as finished and unfinished at one and the same time" (p. 37). Le passé est derrière soi et peut être réinterprété. Il n'est pas figé, il n'est pas sans valeur, il est riche et peut éclairer le présent. Pour lui, la valeur de l'expérience humaine repose sur ce que l'on peut en tirer — sur ce que l'on peut continuellement dessiner à partir de cette expérience, comme d'un bien inexhaustible. Selon cet auteur, le plus grand bénéfice dans l'éducation des aînés s'appuie sur la façon avec laquelle chaque sujet étudié (en classe) éclaire un aspect de leur expérience à redéfinir (un aspect de soi non rétabli).

2.2 Les approches pédagogiques

Selon Sharan B. Merriam (2001), depuis que l'enseignement aux adultes est devenu un domaine professionnel dans les années 1920, la principale question qui a retenu l'attention des études et des praticiens est la suivante : comment les adultes apprennent-ils ? Dans son ouvrage Merriam (2001) constate que quatre-vingts ans plus tard, il existe plusieurs réponses, théories et modèles concernant l'enseignement aux adultes. Toutes ces données peuvent éclairer la compréhension sur leur aptitude à apprendre, les contextes dans lesquels ils apprennent et tout le processus d'apprentissage lui-même qui diffère d'un adulte à l'autre.

Un des concepts importants de l'éducation aux adultes que Merriam (2001) présente est l'andragogie. Ce concept a été utilisé de façon sporadique depuis 1830, avant d'être popularisé par Malcolm Knowles en 1968. Merriam (2001) nous dit que depuis les années 1920, la plupart des recherches pour comprendre l'apprentissage des adultes sont basées sur la théorie behavioriste. « Être behavioriste » veut dire « accorder la priorité aux objets d'apprentissage, à la matière et ainsi mettre en veilleuse les besoins de l'apprenant » (P.G. Robineault, 1984, p. 218). La compréhension que l'on a de l'apprentissage des adultes à cette époque est issue d'une extrapolation des recherches menées auprès des enfants ou issues des études où l'on place les adultes dans les mêmes conditions que les enfants. Dans les années 1960, plusieurs chercheurs ont senti le besoin de donner forme et de préciser le concept d'andragogie. Merriam (2001), décrit le concept de Knowles qui définit l'andragogie comme “the art and science of helping adults learn” qu'il met en contraste avec “pedagogy, the art and science of helping children learn” (Knowles, 1980 p.43 – citée dans Merriam, 2001, p.5). Knowles est convaincu que les adultes n'apprennent pas de la même façon que les enfants. Ce sont ses précédentes études sur l'éducation informelle des adultes⁷ dans les années 1950 qui ont été à la base de son concept. Sa version de l'andragogie de 1968 est basée sur la psychologie humaniste. « Être humaniste » signifie « centrer son enseignement

⁷ L'éducation informelle est un concept qui se définit par l'étude de l'apprentissage qui s'inscrit dans la vie de tous les jours de l'étudiant (Merriam, 2001, p8). Ce concept avait déjà été élaboré par la Britannique Josephine Macalister Brew dans l'important ouvrage *Informal Education* publié en 1946, dont Knowles avait compris l'importance.

sur l'apprenant [...] l'apprenant adulte étant ainsi le seul à pouvoir vraiment répondre à ses besoins » (P.G. Robineault, 1984, p. 218). Son concept présente l'étudiant comme étant autonome, libre et responsable de son développement. Au départ, l'andragogie est fondée sur quatre hypothèses concernant les caractéristiques des étudiants adultes qui diffèrent des enfants. Une cinquième hypothèse s'est ajoutée dans les années 1980. Voici donc les cinq points qui caractérisent l'étudiant adulte selon Knowles :

- Il est indépendant et peut autogérer son apprentissage;
- Il a accumulé une expérience de vie qui enrichit son apprentissage;
- Il fait des apprentissages qui sont apparentés au changement de son rôle social;
- Il est intéressé à une application immédiate des connaissances acquises et de la résolution de problèmes;
- Il possède une motivation personnelle pour apprendre.

Les tentatives de Knowles pour construire une théorie (un modèle) sur l'apprentissage des adultes ont été critiquées à bien des égards. Dans les années 1980, d'autres auteurs se sont demandé si l'andragogie était réellement une théorie ou simplement un ensemble de principes associés à une bonne pratique. Merriam (2001) nous dit que par la suite Knowles a tenté de répondre à cette interrogation en affirmant que l'andragogie n'est pas tant une théorie, mais plutôt un modèle de propositions ou un cadre conceptuel traitant de l'apprentissage des adultes et qui peut servir de base à de nouvelles théories. Dans les années 1990, les critiques ont porté davantage sur le caractère trop précis ou trop rigide de l'étudiant adulte. Les études menées alors sur l'andragogie ont pris deux directions; certains chercheurs analysent l'origine du concept et son usage à travers le monde, tandis que d'autres critiquent l'andragogie pour le manque d'attention qu'elle porte au contexte d'apprentissage.

Un autre concept dans les pédagogies pour adultes, tout aussi important que l'andragogie, est le *Transformational Learning Process*. Lisa M. Baumgartner (2001) nous dit que l'intérêt de cette théorie porte plus particulièrement sur le processus de développement de l'étudiant par

la construction de sens⁸ réalisé tout au long de ses apprentissages. Dans ce concept ce n'est pas ce que nous apprenons qui est important, mais davantage la façon dont nous l'apprenons. Pour expliquer les différentes façons dont cette théorie a été conceptualisée, Baumgartner (2001) utilise l'approche des quatre objectifs de Dirkx (1998) qui fournit, selon elle, une manière pratique pour mieux comprendre le « TLP » :

- Le premier des objectifs est basé sur la notion d'éducation émancipatrice de Freire (1997) orientée vers la justice sociale. L'enseignement est donné dans le but de faire prendre conscience aux apprenants de leur pouvoir d'autogestion personnel et social.
- Le deuxième objectif est basé sur l'approche cognitive rationnelle de Mezirow (1991). L'enseignement aux adultes est centré sur l'aspect cognitif du processus d'apprentissage, faisant appel à la réflexion critique et à la discussion.
- Le troisième objectif est l'approche *developmental* articulée par Daloz (1986) dans laquelle il considère la construction de sens comme fondamentale dans le développement humain. Tout en conservant l'importance qu'il accorde au mentor, il a développé une approche narrative qui favorise l'échange entre les apprenants. Selon lui, cette forme d'échange facilite le processus de transformation dans l'apprentissage.
- Le quatrième objectif est l'approche *spiritual-integrative* qui défend le lien entre l'apprentissage et la spiritualité (Dirkx, 1997). On parle alors du rôle de l'imagination qui facilite l'apprentissage et on affirme que la transformation dans l'apprentissage va au-delà de l'approche rationnelle. C'est une philosophie de l'apprentissage qui met l'accent sur les émotions et l'imagination.

C'est le concept de Mezirow (1991), basé sur l'approche cognitive rationnelle, qui a généré la majorité des recherches qui ont suivi ainsi que l'approche psychoanalytique de Boyd et Myers (1988). Susan Imel (1998) dans son étude sur le *Transformational Learning Process*

⁸ La construction de sens ou le *meaning making* dans le « TLP » peut se définir par le besoin de donner un sens à nos vies. Il s'agit ici de mettre en relation la variété des éléments qui composent nos vies pour en édifier le sens à la lumière de nos apprentissages.

pour adultes présente ces deux facettes importantes de cette approche éducative. En premier lieu, elle nous décrit que pour Mezirow, la transformation dans l'apprentissage a lieu quand les individus changent leur structure de pensée, en réfléchissant à leurs croyances et en mettant en application un plan qui les mène à redéfinir leur vision d'eux-mêmes et du monde (en lien avec le sujet étudié). Les étudiants doivent, pour changer leurs croyances, s'engager dans une réflexion critique sur leurs expériences de vie, ce qui définira leur perspective de transformation. Cette perspective de transformation par le biais de l'apprentissage est un processus de prise de conscience et d'analyse de nos croyances qui limitent notre perception, notre compréhension et la façon dont on se sent par rapport à notre vie. Imel (1998) conclut que cette facette de la théorie montre que le processus de transformation dans l'apprentissage est à sa base « rationnel, analytique et cognitif » (p. 1). C'est la façon dont Mezirow développe le *Transformational Learning Process*.

En deuxième lieu, Imel (1998) nous parle d'une autre vision du « TLP » qui est davantage considérée comme étant un processus intuitif, créatif et émotionnel. Cette vision est basée sur le travail en psychologie analytique de Boyd et Myers (1988). Elle nous explique que pour Boyd la transformation est un changement fondamental dans la personnalité qui implique la résolution de problèmes personnels et l'accroissement de la conscience et a pour résultat une meilleure intégration de la personnalité. Dans cette approche du «*Transformational Learning Process*», le processus de discernement est central. Imel (1998) explique que selon Boyd, le discernement est ce qui nous pousse à différencier dans nos ressources symboliques, imaginaires et archétypales ce qui nous permet de créer notre vision personnelle et de définir le sens de ce qu'est pour nous d'être humain. En fait, le processus de transformation dans nos apprentissages selon Boyd et Myers (1988) est basé sur la réalité de notre expérience intérieure constituée, dans un premier temps, par le rationnel qui est exprimé par notre vision, nos jugements et nos décisions et, dans un deuxième temps par l'irrationnel révélé par les symboles, les images et les émotions. Le discernement permet l'exploration de ces deux aspects dans un mouvement d'aller-retour entre le rationnel et l'irrationnel.

Enfin, selon Imel, dans la vision du « TLP » selon Mezirow (1991), l'apprentissage est essentiellement basé sur une approche rationnelle. La transformation qu'engendre l'apprentissage repose sur la réflexion critique. Pour Boyd & Myers (1988) la transformation dans l'apprentissage dépend davantage du mouvement intérieur d'aller-retour entre l'irrationnel (notre intuition, notre imagination et nos émotions) et le rationnel (notre jugement) et notre capacité à juger et à apprécier avec justesse l'interaction entre ces deux aspects. En somme, dans cette théorie le mot « transformation » évoque la notion d'un réel changement en profondeur qui porte particulièrement sur le processus de développement de l'individu dans le parcours de ses apprentissages.

2.2.1 Les pédagogies féministes et l'enseignement des arts

Tout comme le « TLP », le *critical pedagogy* et les pédagogies féministes prennent leur source dans l'énoncé sur l'éducation émancipatrice de Freire⁹. Les pédagogies féministes partagent plusieurs points en commun avec la pédagogie critique dont l'approche tend à dépasser les notions superficielles, les mythes dominants, les clichés traditionnels, les idées reçues. Cette perspective mène à une meilleure compréhension de la signification profonde des choses, des contextes sociaux, des idéologies, des conséquences personnelles de nos actions. Karen Keifer-Boyd (2003) nous dit que les deux approches ont comme but l'émancipation de l'individu pour créer des connaissances appartenant particulièrement à la représentation de soi, à l'identité personnelle.

À l'instar du domaine de l'éducation artistique, on retrouve plusieurs orientations théoriques dans le courant féministe. La pédagogie féministe ne peut pas être définie dans un seul ensemble de valeurs explicites, elle s'ajuste au contexte dans lequel elle opère. Les pédagogies féministes ont tout de même en commun la valorisation de l'expérience

⁹ Dans son approche éducative pour adultes, Paulo Freire insiste pour éliminer la structure hiérarchique de l'éducation, laquelle favorise la domination du professeur sur ses élèves tant par le pouvoir que par le savoir. Dans une perspective démocratique, l'éducation doit se réaliser avec la personne. Pour obtenir un tel fonctionnement, il faut que les apprenants et les enseignants s'engagent, collaborent, participent, prennent des décisions et soient, en ce qui a trait à l'éducation, responsables tant socialement que politiquement.

personnelle et du processus d'apprentissage propre à chacun. Elles préconisent l'abolition de la hiérarchie dans une classe, l'émergence de perspectives multiples et de l'engagement dans l'action sociale. Pour mieux saisir l'origine de ces pédagogies et ses retombées dans le cadre de l'enseignement artistique, il est important de revoir l'influence du mouvement féministe dans le domaine de l'art.

Helena Reckitt et Peggy Phelan (2005) nous disent que le mouvement féministe s'est inspiré de la notion de réalité « construite » développée par Simone de Beauvoir. Si la vie des femmes ne dépend pas d'une « loi de la nature », croit de Beauvoir, il est alors possible de la reconstruire, de la transformer et de l'améliorer. Ceci requiert « [...] imagination, détermination, volonté – des qualités que la plupart des artistes connaissent bien. » (Reckitt et Phelan, 2005, p. 20). Né dans les années 1960-1970, l'art féministe a eu pour cadre les mouvements artistiques¹⁰ et les discours de l'époque. Il a été stimulé par les revendications portées par des mouvements de libération des femmes et des droits civiques aux États-Unis, et par les révoltes étudiantes, les débats esthétiques et intellectuels en Europe.

L'une des principales revendications des féministes vise à transformer un monde imprégné et déformé par le sexisme. En écho aux revendications des groupes minoritaires, les féministes remettent en question un monde dominé par une vision exclusive de l'homme blanc occidental, hétérosexuel. L'art et son enseignement sont principalement transmis à partir de cette vision qui exclue tout ce qui ne correspond pas aux notions esthétiques de l'art occidental.

Reckitt et Phelan (2005) nous disent que l'art féministe a été l'un des puissants moteurs de changement au sein du monde de l'art et de son enseignement depuis le début des années 1970. Les artistes qui ont choisi consciemment de s'associer au mouvement féministe ont ouvert de nouvelles perspectives. L'auteure nous explique qu'au contraire du modernisme où

¹⁰ Des mouvements comme le Pop Art, l'art conceptuel, le minimalisme, le Body Art, les happenings, le Land Art, la photographie et le cinéma expérimental.

le sens est lié à la forme, les créations de l'art féministe trouvent leur sens dans le contenu¹¹, c'est-à-dire dans le propos de l'oeuvre. Ses artistes ne s'intéressent pas uniquement à l'esthétique de l'objet, mais davantage au propos qui porte sur la place des femmes dans la société et dans l'histoire, et sur la notion du pouvoir d'un groupe sur un autre. Lucy R. Leppard affirme que « l'art féministe n'est ni un style, ni un mouvement, mais bien un système de valeurs et une démarche révolutionnaire, enfin un mode de vie. » (Citée dans Reckitt et Phelan, 2005, p. 20). Les pédagogies féministes s'inspirent de ce système de valeurs à travers lequel les croyances dominantes sur l'art occidental sont critiquées dans le but d'amorcer un changement social.

Selon Estella Lauteur (1990) la vision que partagent les pédagogies féministes sur l'art est reliée à des idées telles que :

- l'art est un continuum d'objets et d'actes symboliques;
- le rôle du spectateur est de comprendre l'art dans son contexte;
- le rôle de l'artiste en est un de co-créateur dans un système interactif.

Suite à l'évaluation des conceptions de l'art qui prédominent en Occident¹² et leur influence dans l'éducation de l'art, Lauter propose des solutions de rechange, pour présenter l'art dans les classes qui s'inspirent comme la plupart des pédagogies féministes, de la richesse du pluralisme. Quelques principes d'un programme basé sur la pensée féministe à propos de l'art font la promotion de visées telles que :

- explorer et présenter diverses traditions artistiques;
- prendre en compte l'art à partir de son contexte plutôt que pour l'oeuvre en soi;
- valoriser les approches collaboratives;
- favoriser la construction de sens et l'enrichissement de l'expérience humaine.

¹¹ Leurs idées sont empruntées à la version philosophique du structuralisme français de Derrida. L'oeuvre d'art est un « signifiant », et la tâche du critique n'est pas tant d'explorer son effet esthétique que de « déconstruire » celui-ci et d'évaluer son effet sur le contexte environnant. (Edward Lucie-Smith, 1999, p. 460).

¹² L'étude de Lauter (1990) est basée sur l'ensemble des théories formalistes produites au xxe siècle en Occident.

Dans leur revue de littérature des pédagogies féministes, Linda Forrest et Freda Rosenberg (1997) concluent que ces pédagogies sont une fusion des valeurs féministes et des méthodes d'enseignement.

Keifer-Boyd (2007) nous explique la pédagogie d'une artiste pédagogue comme Judy Chicago qui a développé sa propre approche pédagogique à partir des principes féministes. Dans sa pédagogie, la traditionnelle relation enseignant-étudiant est remplacée par une hiérarchie moins structurée, dans laquelle l'enseignant est un agent facilitant plus qu'une figure d'autorité. Dans la pratique elle valorise l'expérience personnelle de l'individu comme étant une compétence à partager qui peut contribuer à la réalisation de chacun. Ce qui distingue la méthodologie de Chicago des pédagogies plus traditionnelles, c'est qu'elle met l'accent sur un processus réflexif qui appréhende la découverte de soi et la recherche théorique culminant dans le contenu et la réalisation du travail artistique. Un de ses buts est d'aider l'étudiant à s'actualiser. Dans son approche pédagogique, elle privilégie et priorise la recherche réflexive et les discussions de groupe comme première étape du travail artistique. Chicago propose aux étudiants une réflexion sur leur expérience, appuyée sur une recherche théorique qui devient le contenu de l'oeuvre. Les discussions qui suivent cette démarche conduisent au choix du médium pouvant le mieux répondre aux exigences du contenu. Ce n'est qu'après ces deux étapes prioritaires que le travail de production s'amorce. Le contenu issu de l'expérience personnelle et d'une recherche intensive s'intègre à tous les aspects de la réalisation. La méthode pédagogique de Chicago est conçue pour l'éducation de jeunes artistes universitaires. Toutefois, dans une discussion personnelle avec Keifer-Boyd (2007), Chicago dira qu'elle croit que son approche est accessible et peut-être appliquée d'une multitude de façons, sur plusieurs plans :

I believe that my circle methodology, which emphasizes that the every voice is important, and an art education that focuses on content rather than form can be applied in a variety of ways and a variety of levels and by people who aren't at all famous. (Personal communication between Chicago and Keifer-Boyd, June 22, 2006. Dans Keifer-Boyd, 2007, p.152).

Peggy Albers (1999) insiste aussi sur l'importance des discussions de groupe afin que les croyances se transforment dans notre champ disciplinaire. Pour cette auteure, l'enseignant doit provoquer une prise de conscience chez ses étudiants au sujet de leurs croyances idéologiques qui se révèlent dans les travaux artistiques.

Comme on peut le constater, certains aspects, tels que l'importance donnée à l'expérience personnelle, aux émotions, au processus et à la transformation des perceptions, se rejoignent entre les pédagogies pour adultes et les pédagogies féministes. Dans le *Transformational Learning Process*, comme dans les pédagogies féministes, les auteurs accordent de l'importance à l'ensemble du processus cumulatif, des multiples événements qui forment l'expérience personnelle. De plus, dans ces approches pédagogiques, la transformation n'est pas considérée comme un acte indépendant, mais plutôt en interdépendance dans notre relation avec les autres. D'autres approches pédagogiques novatrices, telle l'approche narrative, ont aussi mis l'accent sur la prise de conscience et la transformation des croyances dans l'apprentissage en donnant de l'importance à la relation à l'autre.

2.2.2 L'approche narrative

Mary Jane Zander (2007) nous présente la narration comme une forme de discours qui encodent les normes, les valeurs et les idéologies d'ordre social. Comme un miroir de la culture, la narration qui apparaît dans certaines images peut s'avérer une réflexion des attitudes sociales, des opinions personnelles. Ainsi, les images traduisent l'intérêt de ceux et celles qui les produisent, c'est-à-dire les artistes et de ceux et celles qui utilisent les images pour enseigner les arts. La narration orale, écrite ou visuelle peut être utilisée pour encourager les étudiants à se forger une pensée critique et à comprendre le rôle de l'art dans leur vie et leur culture.

Raconter ses expériences de vie à propos de ce qui se passe ou ce qui s'est passé ou même de ce qui va se passer est un phénomène naturel et courant chez la plupart des individus. C'est ce que Rosen (1988 - cité dans Zander, 2007, p.190) appelle l'impulsion autobiographique, ou le besoin de dire notre histoire personnelle d'une façon qui donne du sens à notre vie. En

racontant des histoires à propos de nos expériences, nous affirmons et définissons nos croyances personnelles ou notre appartenance à un groupe. Zander (2007) rapporte que le partage des histoires personnelles en groupe, le rend plus cohérent.

Historiquement, parler en classe est surtout réservé au professeur. Les occasions pour les étudiants de réfléchir, de développer une pensée critique ou de prendre le temps de voir comment l'information est apparentée à leur propre vie sont souvent limitées. L'approche narrative permet aux étudiants de raconter leur histoire personnelle, d'en analyser le sens par le dialogue ou la discussion dans le but d'en extraire un apprentissage. Cette approche peut être utilisée comme une stratégie d'enseignement par laquelle les étudiants peuvent apprendre de leurs propres histoires et des histoires des autres. Comme Zander (2007) le mentionne, dire une histoire peut devenir une façon d'établir une signification à partir d'un langage qui se rapproche de la réalité des étudiants. La narration dans les cours d'art peut prendre différentes formes. Elle peut contenir les histoires que les étudiants et les professeurs relatent à propos de leur expérience avec l'art, les histoires et les démarches des artistes et l'interprétation du travail artistique lui-même.

Zander (2007) poursuit en disant que la narration de nos histoires construit notre identité parce que le regard de l'autre sur l'histoire que nous racontons révèle en partie qui nous sommes. Aussi, c'est un besoin individuel d'avoir une histoire de vie cohérente et constamment révisée dans le but de vivre en société en ayant le sentiment, d'être bon et d'être socialement approprié. L'auteure ajoute que nous sommes constamment à dire et à réviser des histoires et celles que nous racontons révèlent ce que l'on pense, incluant nos fausses perceptions et nos préjugés.

L'auteure conclut en mentionnant que nos histoires racontées englobent nos expériences personnelles, la construction de sens, les émotions. Elles sont donc des outils pour vulgariser et synthétiser la connaissance et l'expérience humaine. Les histoires ne communiquent pas simplement une compréhension partagée; elles ont le potentiel de transformer notre vision du

monde. Comme les histoires nous touchent émotionnellement, elles nous assistent dans nos souvenirs et dans la construction du sens de nos expériences et de la vie autour de nous.

2.2.3 L'autobiographie

L'autobiographie est peut-être la plus vieille forme de narration. Elle repose sur une approche interdisciplinaire qui a donné forme à presque tous les modes d'expressions culturelles, de la poésie au roman en passant par le cinéma, la vidéo, Internet et les « blogs ». L'autobiographie est aussi un mode d'expression privilégié pour plusieurs artistes qui jouent à la frontière des faits réels et de la fiction. Beaucoup de ces artistes questionnent en permanence le caractère irréversible et stable de leur identité ainsi que son authenticité. Steiner & Yang (2004) disent que l'autobiographie en arts visuels présente quelques ressemblances avec l'autobiographie littéraire d'où elle est issue. Les deux réclament un lien avec l'auteur et sa vie, ou les parties de sa vie qui sont représentées dans le travail. Un travail autobiographique en arts visuels est plus souvent fragmenté ou ébauché et n'est pas nécessairement raconté de façon linéaire ou même cohérente.

Les formes autobiographiques que peut prendre le travail des artistes en arts visuels sont multiples. Elles vont de la création de personnages ou d'alter ego qui parlent et agissent comme dans les travaux d'Eleonor Antin et de Lynn Hershmann, en passant par la reconstitution ou la reconstruction de vies à partir de faits véridiques et fictifs. On retrouvera cette approche de l'autobiographie dans le travail de Christian Boltanski ainsi que dans les histoires qui sont racontées par la compilation des faits quotidiens, comme les documents d'On Kawara et de Mary Kelly. Certains artistes brouillent dans leur narration visuelle, vie privée et vie publique, pensons ici à Gerhard Richter ou Tracy Emin, qui organisent leur travail sous forme de reportage en apparence authentique. Dans cette même optique, on peut aussi citer les récits de voyage d'Antje Schiffrers. En résumé, on peut dire que le croisement entre deux cultures, comme l'artiste d'origine chinoise Jun Yang ou Anny et Sibel Öztürk, d'origine turque qui ont grandi en Allemagne; l'ethnicité ou les différences raciales comme dans le travail d'Adrian Piper ou Tracey Rose; ainsi que les genres, les conditions sociales,

économiques et politiques font toutes partie des trames de reconstruction de l'identité qui composent les narrations visuelles autobiographiques des artistes.

Les deux artistes allemandes Moira Zoilt et Wiebke Loeper se sont investies dans un processus de narration qui implique « l'autoquestionnement » et « l'autoréflexion ». Zoilt se questionne sur l'idée que chacun a de sa propre vie comme quelque chose de dissocié de la vie publique, des conventions sociales, des idéaux esthétiques, etc. Pour elle, toutes les biographies sont définies par ces paramètres. Wiebke Loeper réfléchit sur son passé. Elle a grandi en Allemagne de l'Est, un pays qui n'existe plus maintenant. Elle dit sentir qu'une partie de son identité a disparu avec le pays. Sans vouloir que l'Allemagne de l'Est renaisse, elle s'intéresse aux traces que le passé a laissées dans sa mémoire et dans le monde extérieur. Elle s'intéresse aussi aux effets du passé sur son identité actuelle. Steiner & Yang (2004) nous disent qu'elles ne cherchent pas un passé authentique, elles savent que les images du passé sont constamment transformées par la superposition des images du présent. Le processus de création de ces deux artistes constitue un bel exemple de l'expression créative marqué par le vécu individuel de chacune.

2.3 Le processus de création

La création est un processus complexe qui n'est pas simple à représenter puisque sa dynamique diffère d'un créateur à l'autre. Les représentations du processus de création sont multiples et varient d'un auteur à l'autre. Si nous avons choisi plus particulièrement le modèle proposé par Pierre Gosselin *et al.* (1998) c'est qu'il est associé à une démarche de création et a été conçu dans le but de guider les enseignants d'art dans leur enseignement.

Bien que le modèle proposé par Gosselin *et al.* s'inspire de plusieurs auteurs qui présentent la création comme un processus linéaire qui se déroule dans le temps « [...] c'est-à-dire un début, un développement et un aboutissement. », elle se veut davantage « [...] une démarche à l'intérieur de laquelle les étapes ou les phases interagissent, la progression se faisant d'une manière spiralee plus que d'une façon linéaire. » Gosselin (1998, p. 648). Leur

représentation apparaît donc comme un processus composé de trois phases qui se succèdent dans le temps (de façon linéaire) et qui interagissent avec trois mouvements qui progressent en s'enroulant autour (de façon spiralée). Les trois phases sont l'ouverture, l'action productive et la séparation – qui symbolisent les trois étapes de la réalisation d'une oeuvre dans le temps. Les mouvements spiralés qui leur sont associés, qui les définissent davantage et qui les dynamisent, sont l'inspiration, l'élaboration et la distanciation. Gosselin (1998) nous dit à propos de la dynamique des trois mouvements :

[...] chacun d'entre eux joue, à divers degrés, au cours de chacune des phases. Ainsi, bien qu'elle soit principalement caractérisée par un mouvement d'inspiration, la phase d'ouverture connaît de façon subsidiaire des mouvements d'élaboration et de distanciation. De manière semblable, tout en étant fortement caractérisées par un mouvement particulier, les phases d'action productive et de séparation profitent, elles aussi, des deux autres mouvements (p. 649).

En somme, leur représentation de la création concilie un processus linéaire en trois phases et une dynamique spiralée en trois mouvements successifs. Chacune des phases et chacun des mouvements qui leur sont associés comportent leurs caractéristiques. De même, chacun des mouvements joue un rôle particulier au cours de chacune des phases.

La première phase du processus créateur, c'est-à-dire la phase d'ouverture, « [...] se caractérise par la réceptivité et par une certaine passivité » (p. 649). Ce qui veut dire que la personne, interpellée par un fait, une proposition extérieure, se laisse imprégner et reste ouverte à des idées imprévues qui émergent en elle, sans tenter de les contrôler. La phase d'ouverture peut se définir par un moment inattendu où la personne est particulièrement touchée intérieurement par un événement extérieur. De cette rencontre particulière émergent en elle (dans sa conscience) des aspects inconscients qui interagissent avec des éléments conscients. Cette phase fait appel « au processus primaire de la pensée qui est liée à l'inconscient. » (p. 650).

Cette phase est significative si la personne se livre à ces émergences¹³ et se laisse aller à une forme de rêverie. Comme dans un rêve, les idées, les images, les sensations ou les impressions qui se révèlent ne sont pas nécessairement précises, mais plutôt évocatrices. Le créateur, sollicité par plusieurs émergences, sait discerner l'idée qui ensuite devient une réelle intention de projet. En fait, il se laisse inspirer par les plus significatives qui demandent à être précisées, à être développées et qui l'incitent davantage à l'action. C'est-à-dire que le créateur commence déjà à voir la mise en forme d'une idée qui se précise. On assiste alors à la fin de la phase d'ouverture pour entrer dans la phase d'action productive.

La deuxième phase du processus de création se caractérise par l'élaboration consciente du pressentiment, de l'idée initiale retenue. Dans cette phase, le créateur se centre intentionnellement sur la mise en forme tangible de son idée. Il ne quitte pas complètement la phase d'ouverture, elle devient seulement plus resserrée. Les idées qui continuent d'émerger s'appliquent maintenant au projet en cours – à la réalisation de l'intention. Cette phase fait appel « aux processus secondaires de la pensée liés au conscient et associés à la pensée rationnelle » (p. 651).

Dans cette phase le créateur tente de conceptualiser l'émotion ou l'idée qui l'inspire. Il cherche une forme qui lui permet de la traduire, de la représenter, de la symboliser.

L'interaction d'éléments de l'espace intérieur du créateur avec ce qui prend forme extérieurement (nous parlons de circulation intérieur-extérieur) semble permettre une certaine élucidation de la nébuleuse intérieure de même que l'affinement du potentiel d'organisation symbolique (p. 652).

L'interaction avec la matière lui permet de faire différents essais pour construire l'oeuvre (le projet). C'est au fur et à mesure de ces multiples tentatives, de recherches actives que l'oeuvre se construit. Tout au long de cette phase de développement, le créateur doit faire preuve de persévérance malgré tous les tourments causés par la réalisation de son projet, sans quoi le résultat peut s'avérer inapproprié, mitigé.

¹³ Le terme « émergence » est utilisé par les auteurs pour désigner les idées ou les images fortuites qui émergent lors de la phase d'ouverture (Voir p. 650).

Ici, le créateur fait appel à ses capacités d'analyse, de synthèse, il doit être capable de traiter bon nombre de données ainsi que de transformer la matière, autrement dit d'articuler conceptuellement et matériellement son intention. Sa capacité à faire des choix est particulièrement sollicitée durant toute cette phase d'action productive. Plus le projet avance et tend à sa fin, plus l'oeuvre commande d'elle-même son achèvement. Ce qui amène le créateur à se séparer peu à peu de l'oeuvre pour aller vers une autre.

La phase de séparation constitue la troisième et dernière phase de cette représentation du processus créateur. Cette phase se produit au moment où le créateur décide que l'oeuvre est achevée. Dans cette phase, il se sent de moins en moins impliqué subjectivement dans la réalisation de l'oeuvre. Sa concrétisation l'amène à jeter un regard plus objectif sur l'oeuvre qui le pousse à la fois à s'en détacher et à s'en inspirer. Si le créateur est satisfait de son travail, il vivra un relâchement des tensions suivi d'un sentiment de dépassement personnel.

L'oeuvre tangible appelle son auteur à prendre une distance et à en observer le sens, incluant la partie qui a échappé à son contrôle.

Le jeu de la circulation intérieur-extérieur se traduit par un dialogue au cours duquel le créateur prête attention au niveau de résonance que trouve dans son espace intérieur l'oeuvre extérieure qui lui fait écho (p. 653).

Le créateur ne considère pas nécessairement son travail comme étant parfait même s'il est achevé. Il estime que son travail a atteint son plein développement selon les circonstances. Il l'accepte comme une trace qui marque le temps dans l'ensemble de son expérience créatrice. Aussi cette méditation sur l'oeuvre l'amène à prendre conscience des transformations personnelles qu'elle a engendrées en lui.

Lors de cette séparation, le créateur a parfois besoin du regard d'autrui sur le projet (l'oeuvre) qu'il perçoit comme achevé. Selon ses besoins, soit il fait appel à des personnes privilégiées, soit il souhaite la rendre publique. Ou encore, par insatisfaction, il abandonne l'oeuvre en raison du peu de lien qu'il éprouve envers elle. Ce qui ne l'empêche pas pour

autant de reprendre d'autres projets pour réussir à trouver dans la matière une meilleure équivalence de ce qui l'habite.

Enfin, l'oeuvre achevée sert de tremplin pour le projeter vers d'autres réalisations qui à leur tour lui permettront de continuer à actualiser son potentiel créateur.

2.3.1 Les mouvements : leurs définitions et leurs actions à l'intérieur de chaque phase

Les trois phases se succèdent symboliquement de façon linéaire dans le temps : ouverture — action productive — séparation. Au cours de chaque phase, les trois mouvements (inspiration, élaboration, distanciation) interagissent de façon particulière avec chacune en créant une dynamique.

Le mouvement d'inspiration

En premier lieu, le mouvement d'inspiration est associé à la phase d'ouverture et l'on pourrait dire qu'il le précède. Les auteurs le définissent « [...] comme l'âme de la dynamique de création [...] » (p. 654). Ce mouvement anime et motive le créateur à passer à l'action avant même d'entrer dans la phase d'ouverture et par la suite durant toute la réalisation de l'oeuvre. Dans ce mouvement les idées surgissent spontanément de l'inconscient, sans pour autant indiquer au créateur ce qu'il doit en faire ou quelle direction il doit prendre. Le créateur n'a pas de contrôle sur l'inspiration. Il peut seulement utiliser sa capacité à accueillir les émergences ainsi que sa capacité d'attention pour *discerner* celles qui le motivent particulièrement à s'engager dans un projet de création, celles qui selon lui valent la peine d'être développées.

Une fois dans l'action productive, l'inspiration permet au créateur de s'alimenter de nouvelles images ou idées qui continuent d'émerger, dans un dialogue avec l'oeuvre en construction. Ces nouvelles émergences lui permettent à la fois de résoudre et de nourrir le travail en cours. Sous forme de dialogue intérieur extérieur, le créateur tente de faire coïncider ses représentations intérieures et la représentation extérieure qu'il tente de

construire. Le créateur fait appel à sa capacité de se centrer, c'est-à-dire de rester en contact avec son espace intérieur tout en gardant la maîtrise sur les actions concrètes nécessaires à la production de l'oeuvre. Il doit aussi être capable de supporter les tensions inhérentes à sa réalisation. Particulièrement à la fin de la phase d'action, le mouvement d'inspiration nourrit de nouvelles idées de projets.

Dans la phase de séparation, l'inspiration opère sous forme de nouvelles idées de projet qui continuent à émerger en contact avec l'oeuvre achevée. À ce point, l'oeuvre est perçue comme une partie d'un tout, comme une ébauche inspirant une prochaine oeuvre au raffinement plus grand. L'inspiration opère aussi en révélant au créateur des indices cachés dans l'oeuvre qui lui permettent de prendre davantage conscience de ses propres stratégies et de mieux se comprendre. Le créateur utilise sa capacité à voir et à accueillir ce que l'oeuvre achevée lui révèle.

Le mouvement d'élaboration

Le mouvement d'élaboration s'associe plus particulièrement, mais non inclusivement à la phase d'action productive, il est donc lié à l'action concrète. Dans ce mouvement, le créateur est entraîné par une volonté de concrétiser les idées inspiratrices. Ce mouvement est caractérisé par « la volonté, la rationalité et le travail conscient orienté vers un but » (p. 654).

Dans la phase d'ouverture, le mouvement d'élaboration est moins présent. Il se traduit par des actions préliminaires (prises de note, esquisses, gribouillis) qui laisseront des traces matérielles que le créateur peut éventuellement développer. Ce mouvement pousse le créateur à sortir de son état de rêverie et l'entraîne vers l'action.

Dans la phase productive, le mouvement d'élaboration participe à tout le développement. Dans ce mouvement, les représentations intérieures s'élaborent en interaction avec les représentations extérieures. Les processus primaire et secondaire de la pensée s'activent dans cette interaction et ce développement, conjointement à deux sortes de représentations

intérieures. Les représentations plus subjectives en lien avec les émotions et les sentiments s'articulent avec les représentations plus objectives liées à la pensée rationnelle.

Comme dans la phase d'action, le créateur fait appel à ses aptitudes techniques, à ses capacités d'analyser, de discerner et de décider. C'est une période où le créateur doit particulièrement être capable de persévérer malgré les tensions – sachant déjà qu'elles ne disparaîtront qu'au terme du projet.

En phase de séparation, le mouvement d'élaboration pousse le créateur à questionner et à élaborer sur le sens de son travail, de son développement, ainsi que sur sa démarche.

Le mouvement de distanciation

Le mouvement de distanciation est associé plus particulièrement, mais non inclusivement à la phase de séparation. Il permet au créateur, à différent moment du processus, de se distancer et de porter un regard plus objectif sur ce qu'il a pressenti, sur l'avancement de son travail et sur son achèvement. Les auteurs disent de ce mouvement qu'il « [...] est imprégné du caractère de la réflexion, de l'évaluation et d'une certaine sagesse » (p. 655).

En phase d'ouverture, le mouvement de distanciation amène le créateur à estimer intuitivement les émergences qui lui correspondent le plus et qui ont le potentiel de le motiver réellement à passer à l'action. Les auteurs mentionnent : « Il s'agit d'un processus amenant le créateur à se questionner sur le degré de correspondance entre ce qui émerge et son soi véritable. [...] qui lui donne le sentiment de mieux se saisir et l'incite à agir » (p. 656). Cela demande au créateur d'utiliser sa capacité à pressentir, parmi les multiples émergences, l'idée à développer.

Le mouvement de distanciation dans la phase d'action peut se traduire comme un mouvement de recul que se donne le créateur. Cette distance, qu'il prend à différents moments de la production, lui permet d'estimer la concordance entre ses représentations intérieures et le projet en cours (la représentation extérieure) et d'envisager des solutions si

cela n'a pas lieu. La solution ne vient pas toujours instantanément, le créateur doit faire appel à sa capacité de lâcher prise et de s'éloigner momentanément de son travail. Les auteurs disent : « C'est pendant que le créateur porte attention à autre chose que lui viendra peut-être l'idée dont il a besoin pour continuer » (p. 659). C'est un autre aspect de ce mouvement en phase d'action.

La distance que prend le créateur dans la phase de séparation est dans un premier temps une sorte d'évaluation subjective. Bien qu'il considère les aspects imparfaits de l'oeuvre, il évalue la valeur qu'elle a pour lui et son degré d'attachement envers elle. Dans un deuxième temps, son évaluation est plus rationnelle et porte davantage sur la valeur esthétique de son travail. Pour ce type d'appréciation, il fait appel à des repères et des jugements extérieurs sans pour autant perdre de vue ses intentions. Puis, la dernière étape de ce mouvement est celle de laisser aller l'oeuvre, vivre d'elle-même pour enfin la considérer de loin comme « [...] une trace qu'il laisse dans le monde à un moment de sa vie » (p. 660).

Dans ce deuxième chapitre, nous avons d'abord élaboré une définition théorique de l'adulte retraité et présenté un portrait schématique de l'aîné dans la société actuelle. En nous basant sur le travail de différents auteurs, nous avons pu concevoir qu'à ce stade de leur vie les aînés, grâce à leur vécu, présentent des forces et des capacités d'apprentissage uniques ainsi que des besoins spécifiques. Nous avons ensuite exploré les diverses théories dont l'andragogie et les pédagogies féministes en arts visuels, l'approche narrative et le récit autobiographique ainsi qu'un modèle de processus de création. C'est ce dernier aspect que nous favorisons et que nous nous proposons d'aborder avec nos étudiants aînés. Dans le prochain chapitre, nous abordons la démarche méthodologique et les outils de cueillette des données qui nous ont permis de mieux répondre aux objectifs de recherche que nous nous sommes fixés.

CHAPITRE III

LA DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE

Le troisième chapitre est consacré à la description du parcours méthodologique et à la démarche de recherche entreprise pour cette étude. Nous nous attardons au processus d'analyse et au traitement des données qui l'accompagne. Rappelons que dans le cadre de cette recherche, nous tentons de répondre à la question suivante : comment favoriser une pratique des arts visuels différente de celle qui est généralement proposée aux aînés en milieu communautaire ? Par conséquent, nous visons à enrichir l'enseignement des arts visuels aux aînés. Pour définir ces procédures de recherche, nous présentons la recherche qualitative, le développement d'objet et la recherche-action qui correspondent à nos besoins. Nous exposons par la suite les modes de collecte de données utilisés pour répondre à notre questionnement. Enfin, nous expliquons la procédure appliquée pour analyser et traiter ces données qualitatives.

3.1 L'approche qualitative et la recherche-action

La recherche en sciences humaines et sociales ainsi qu'en éducation artistique est curieuse des expériences humaines et des interactions sociales. Elle se construit tout naturellement de manière qualitative, c'est-à-dire en s'approchant des personnes et des groupes concernés, en enquêtant, en interviewant, en expérimentant avec eux, et en analysant avec des mots, les leurs et les nôtres (ceux des chercheurs), leurs expériences, leurs conduites et leurs échanges (Paillé, 2006, p. 5). La recherche qualitative selon Bogdan et Knopp Biklen (1982) comporte cinq caractéristiques principales :

- C'est une recherche qui est menée dans un milieu naturel. Le chercheur y collecte des données, lui permettant de mieux comprendre un phénomène et d'y donner un sens;
- La recherche qualitative est descriptive, on peut presque dire narrative. Certains vont jusqu'à la nommer anecdotique parce que dans sa quête de compréhension, le

chercheur qualitatif n'ignore aucune donnée afin de rester le plus près possible de la réalité dans laquelle il se trouve. Pour lui rien n'est banal et tout est potentiellement un indice qui peut contribuer à la compréhension de son objet d'étude.

- Le chercheur qualitatif décrit un processus et non simplement un résultat.
- Le chercheur qualitatif ne cherche pas à confirmer une hypothèse mais essaie de répondre à un certain nombre de questions qu'il se pose. Son étude prend forme au fur et à mesure de la collecte et de l'analyse des données.
- Enfin, le chercheur qualitatif considère l'expérience des participants à partir de leur propre perspective.

L'approche qualitative nous apparaît appropriée pour notre recherche parce qu'elle nous aide à mieux comprendre la façon dont nous pouvons engager davantage les aînés dans un projet de création personnel. Elle nous permet d'adopter la perspective d'une praticienne chercheuse sans renoncer à certains aspects humains inhérents à l'enseignement des arts aux aînés. Ainsi, nous pouvons questionner les étudiants, les observer et noter de façon détaillée ce qui peut favoriser une forme de pratique des arts visuels différente, voire novatrice, en milieu communautaire. Dans ce contexte, nous soulignons que notre société compte de plus en plus d'aînés dynamiques et prêts à affronter de nouveaux défis.

Notre démarche s'apparente à la recherche-action telle que définie par Dolbec et Clément (2000) et qui consiste à amener un changement concret dans notre pratique d'enseignante et à résoudre certains problèmes qui s'y relient. Pour Dolbec et Clément, ce type de recherche « [...] est associée à un processus rigoureux de résolution de problèmes qui permet de réduire les écarts entre ce qui est observé et ce qui serait souhaitable » (p. 205). Elle favorise « [...] un va-et-vient continu entre le monde de l'action et le monde de la réflexion » (p. 210). En ce qui nous concerne, la recherche-action consiste à côtoyer les aînés à qui nous enseignons dans leur contexte habituel de classe d'art tout au long du processus de recherche. Elle nous a permis de distinguer de façon plus précise si les stratégies proposées encouragent des attitudes d'ouverture et d'engagement de la personne dans la création en arts visuels. Par conséquent, nous avons pu approfondir davantage notre compréhension sur les

diverses façons d'enrichir notre pratique comme enseignante ainsi que l'enseignement des arts offert aux aînés.

3.2 Le développement d'objet

Pour élaborer le projet de création proposé aux aînés au cours du trimestre d'automne 2008, nous nous sommes inspirées du modèle de développement d'objet tel que théorisé, par Van der Maren (1996, 2004) qui s'inscrit dans un paradigme qualitatif. Cette démarche vise à résoudre des problèmes issus de la pratique quotidienne en utilisant diverses théories « élaborées par la recherche nomothétique » (p. 179). Les théories sont utilisées principalement pour trouver des solutions. Cette approche sous-tend notre travail d'élaboration d'un modèle de cours d'arts visuels pour aînés dans le contexte communautaire. Van der Maren (2004) suggère de commencer « [...] par l'analyse des besoins chez la population-cible ou du concept que l'on veut observer. Ensuite le chercheur conceptualise l'objet afin de pouvoir en élaborer un modèle » (p. 180). Une fois que la représentation de ce modèle est élaborée et qu'il inclut les exigences et les contraintes, on se doit d'établir un ordre de priorité. En fait, on se prépare à faire face à la réalité du terrain qui est souvent hostile à nos souhaits. Nous devons alors faire ce qui est possible. À partir de cette réflexion entre le modèle théorique que l'on conçoit et l'évaluation des solutions possibles, le chercheur retient le projet qui sert le mieux son étude. Van der Maren suggère par la suite plusieurs mises à l'essai du prototype. Le développement d'objet de Van der Maren (2004) comporte quatre étapes que nous avons adaptées à la particularité de notre recherche :

- La première étape consiste pour nous à analyser tous les éléments de la recherche. Il nous faut d'abord identifier les besoins ou les demandes des étudiants pour ensuite définir ce que nous pouvons et voulons faire, en tenant compte du contexte, des moyens et des ressources disponibles. Finalement, nous déterminons notre sujet de recherche et les procédures que nous comptons employer. Notre recherche répond en premier lieu à un manque de diversité dans les cours d'arts visuels déjà offerts aux

âînés et en second lieu, à certaines demandes de leur part. Ils veulent approfondir leur connaissance de l'art, et ils souhaitent mieux se comprendre par la pratique d'une activité d'arts visuels. Notre motivation est soutenue par le besoin d'actualiser leurs connaissances en arts. Notre objectif vise à enrichir cet enseignement dans un centre communautaire pour âînés et peut-être collaborer au développement de leur potentiel. Pour y arriver, nous proposons un projet de création autour du récit autobiographique. Ce qui selon nous peut favoriser des attitudes d'ouverture et d'engagement.

- La deuxième étape traite de l'analyse de l'objet, c'est-à-dire la conceptualisation et la modélisation de l'objet, soit un modèle de cours. À cette étape, nous élaborons une proposition de création en arts visuels pour les âînés qui suscite et favorise des attitudes d'ouverture et d'engagement de la personne. Autrement dit, nous nous appliquons à les inciter à s'ouvrir à l'art qui leur est contemporain et à les engager autrement que techniquement ou formellement dans leur projet de création. Puis, nous concevons un cours de douze séances de deux heures chacune durant lesquelles les âînés vont réaliser un récit autobiographique visuel.
- La troisième étape nous mène à la préparation du modèle. Pour cette étape Van der Maren suggère l'élaboration de stratégies, l'évaluation de ces stratégies par simulation, le choix et la construction de prototypes. Nous élaborons quatre stratégies principales, à partir de théories pédagogiques, avec l'intention d'exposer les étudiants âînés à une approche de la création nouvelle pour eux.
- La quatrième étape se veut une mise au point du prototype que nous venons de construire. Nous avons adapté quelque peu la méthode de Van der Maren à la réalité de notre étude. Notre but n'étant pas de faire une mise en marché, mais bien de répondre à une question. Soit, comment favoriser une pratique des arts visuels différente de celle qui a cours auprès des âînés en milieu communautaire ? Nous avons donc expérimenté notre modèle de cours en l'adaptant et en le modifiant au fur et à mesure de son déroulement. C'est à partir de ce modèle, qui reste ouvert, que nous analysons et traitons les données de la recherche.

Notre démarche nous a permis de nous approprier une méthode pour schématiser, préparer et mettre à l'essai une proposition de création destinée aux aînés en nous inspirant de différentes théories de l'éducation déjà existantes et de les adapter à nos besoins spécifiques.

3.3 Le groupe ciblé pour la recherche

Le groupe ciblé pour cette recherche se compose d'adultes retraités inscrits au cours d'arts visuels du *Projet Changement*. Selon le concept de Mayer et Ouellet (1991) la recherche s'est déroulée avec des volontaires et avec le consentement éclairé de ceux-ci. Chaque session, à ce centre communautaire, nous enseignons à temps partiel les arts visuels à des adultes retraités qui souhaitent parfaire leurs connaissances artistiques. La publicité pour ces cours se fait habituellement par la distribution de dépliants annonçant la programmation des activités culturelles offertes par le *Projet Changement*. Dans ce dépliant, nous avons indiqué que l'activité s'inscrivait dans le cadre d'un projet universitaire (voir Appendice A). Nous souhaitons que les participants au *Projet Changement* restent donc libres de s'y inscrire.

L'activité était ouverte à tous et il n'y a donc aucun critère de sélection. Toutefois, nous avons mentionné dans l'annonce que les participants n'avaient pas besoin d'avoir une expérience en arts visuels. Finalement, sept participants se sont inscrits au cours et six d'entre eux ont accepté de participer à la recherche. La personne qui a choisi de ne pas participer a invoqué comme raison qu'elle espérait une activité à caractère plus thérapeutique. Dès la première séance de cours, nous les avons informés au sujet du projet de recherche et nous leur avons remis un formulaire de consentement.

En leur remettant le formulaire de consentement, nous leur avons indiqué qu'ils auraient accès aux résultats de la recherche en tout temps. Les résultats pourraient être transmis par courriel. Dans le mémoire de recherche, ils seraient désignés par des pseudonymes et certains détails qui permettraient d'identifier les personnes seraient modifiés ou enlevés. Toutefois, compte tenu de leur petit nombre, ils devaient prendre conscience qu'il existe un risque que certains d'entre eux se reconnaissent dans les propos utilisés aux fins d'analyse. De ce fait,

nous leur avons clairement indiqué que nous ne pouvions pas nous engager à préserver l'anonymat de façon absolue.

En ce qui concerne le projet de création, nous avons spécifié aux participants que le fil conducteur étant le récit autobiographique, ils seraient appelés à réfléchir sur les choses qui ont du sens dans leur vie. Nous les avons sensibilisés au fait que l'art offre une voie privilégiée pour traiter de différents aspects de l'expérience humaine de façon symbolique ou métaphorique leur permettant ainsi d'aborder des aspects très personnels de leur vie. Par contre, ils devaient user de discernement dans les choix de ce qu'ils souhaitaient révéler. Nous avons ajouté qu'aucun d'eux ne serait obligé de poursuivre leur projet ou l'activité s'ils jugeaient que les thèmes abordés les indisposaient.

Le processus de création implique la reconnaissance et l'expression de sentiments et d'émotions menant à une réflexion sur soi. Ce type de démarche peut causer certains inconforts émotionnels. Toutefois, la proposition de création étant ouverte, elle permet de faire des choix quant aux sujets traités. Par précaution, nous avons aussi prévu de les encadrer tout au long de la réalisation.

En ce qui concerne l'observation participante, nous leur avons mentionné que le fait d'être observé pouvait aussi les indisposer.

En ce qui concerne les entrevues individuelles, les participants avaient le choix du lieu et du moment qui leur conviendrait. Ceci pourrait certainement minimiser les inconvénients d'ordre pratique. Nous leur avons mentionné la possibilité de consulter les verbatims des entrevues individuelles ainsi que les photos prises tout au long de l'expérience.

Ceux qui souhaitaient participer à la recherche devaient rapporter le formulaire signé lors de la deuxième rencontre. Ils ont été invités à poser des questions concernant leur implication dans le projet.

3.3.1 Description des participants

Sur les six participants, quatre d'entre eux ont plus ou moins de connaissances en art et deux autres possèdent une expérience artistique. Aussi, trois de ces participants ont déjà suivi des cours avec nous. Ils ont tous occupé un emploi pendant des années et sont maintenant retraités. Certains poursuivent des activités à temps partiel reliées à leurs emplois. Ils sont tous très actifs, c'est-à-dire que la plupart sont engagés dans diverses activités. Nous ne les avons pas interrogés à propos de leurs revenus, de leurs croyances religieuses ou de leur allégeance politique.

Le tableau qui suit présente un portrait des participants :

Tableau 3.1
Portrait sociodémographique des participants

Participants	1	2	3	4	5	6
Âge	Entre 60 et 70 ans	Entre 60 et 70 ans	Entre 60 et 70 ans	Entre 60 et 70 ans	Entre 60 et 70 ans	Entre 60 et 70 ans
Sexe	Femme	Femme	Femme	Femme	Femme	Homme
Lieu de naissance	Québec	Québec	Québec	Québec	Québec	Québec
Statut social	Veuve	Mariée	Séparée	Séparée	Célibataire	Célibataire
Métier ou profession antérieure	Enseignante en arts plastiques au primaire et au secondaire	Enseignante en mathématiques au secondaire	Enseignante en arts plastiques au secondaire	Journalière	Enseignante	Infirmier

3.4 La collecte de données

La collecte des données s'est faite à partir de quatre sources : le questionnaire, l'observation participante, le journal de bord et l'entrevue semi-dirigée.

3.4.1 Le questionnaire

Les participants devaient remplir un questionnaire (voir Appendice B) dont les questions traitent de leur motivation et de leur engagement dans ce projet de création, du sens de l'activité artistique à la retraite et de leurs perceptions de la création. La formulation des questions est de type ouvert, ce qui veut dire, selon Hébert *et al.*, (1995), que le contenu et la forme des réponses laissent place au développement. Nous avons distribué ce questionnaire aux participants à la fin du premier cours et ils devaient nous le remettre au deuxième cours. Par le questionnaire, nous visons à connaître les motivations des participants pour ce cours d'art et à mieux saisir la perception qu'ils se font de l'art.

3.4.2 L'observation participante

Durant les douze séances que compte l'activité, la consigne donnée aux participants consiste à réaliser un projet artistique ayant comme thème principal « le récit de vie ». Ce projet est relié à des objectifs spécifiques visant à mettre à l'essai des stratégies pédagogiques qui favorisent la construction de sens à partir de l'expérience personnelle. Selon Bogdan et Taylor (1975), l'observation dite « participante » consiste à se rapprocher du phénomène étudié sans s'y intégrer complètement et sans trop s'en distancier. Il s'agit d'une méthode d'observation qui inclut le chercheur dans son environnement en tant que participant, tout en conservant une distance qui lui permet d'observer objectivement. Pendant douze séances de deux heures en classe, nous avons observé les participants en groupe et individuellement au fur et à mesure du développement de leurs projets artistiques. Lessard-Hébert *et al.* (1995) nous dit que dans ce type d'observation, le chercheur peut comprendre le monde social de l'intérieur parce qu'il partage la condition humaine des sujets qu'il observe. Selon ces auteurs, le chercheur est un acteur social et son esprit peut accéder aux perspectives des

autres êtres humains en vivant les « mêmes » situations ou les « mêmes » problèmes qu'eux. Ces séances d'observation sont considérées comme *actives* puisque les données peuvent être consignées dans le journal de bord seulement après les séances.

3.4.3 Le journal de bord

Mucchielli (2004) nous décrit le journal de bord comme un accessoire important quant aux données recueillies sur le site : il aide à leur conférer une dimension contextuelle supplémentaire et permet au chercheur de se recentrer par rapport à sa propre recherche. Dans notre recherche, le journal de bord nous a permis, à chaque fin de séances, de prendre un temps de réflexion, de noter par écrit ce qui venait de se passer en nous ramenant constamment à nos objectifs de recherche. Nous avons tenté, dans ce journal de bord, de décrire de façon factuelle l'action sur le terrain, les réactions des participants, le lieu, les activités et les conversations qui s'y déroulent. « Le journal de bord est une source de renseignements qui aide le chercheur à comprendre la réalité qu'il étudie » (Pourtois et Desmet, 1988, p. 124 – cité dans Lessard-Hébert *et al.* 1995). De plus, l'inscription de nos idées par rapport à ce que nous avons entendu, vu, expérimenté et pensé nous aide à donner du sens à toutes ces données recueillies. Selon Hébert-Lessard *et al.* (1995), les données consignées dans le « journal de bord » sont de l'ordre de la compréhension faisant appel à la subjectivité du chercheur.

3.4.4 Les entretiens individuels semi-dirigés

L'entretien de recherche est, selon Boutin (1997), une méthode de collecte d'information qui se situe dans une relation de face à face entre l'intervieweur et l'interviewé. Dans le but de mettre nos participants à l'aise, nous avons opté pour des rencontres dans un endroit de leur choix, soit à leur lieu de résidence soit tout simplement à leur café préféré. Les questions soulevées sont reliées à nos objectifs spécifiques de recherche. Ces objectifs nous ont amenée à privilégier un entretien de recherche à questions ouvertes. Boutin (1997) nous dit à propos de ce type de questions : « cela permet au chercheur de garder la liberté de diriger l'entretien dans les directions qu'il estime intéressantes et susceptibles de fournir des

données pertinentes » (p. 28). Boutin (1997) nous dit aussi que dans la conduite de l'entretien de type qualitatif, comme c'est le cas pour cette étude, il n'y a pas de schéma rigide et standardisé à suivre. À chaque entretien, nos questions motivent et guident le propos des participants tout en leur laissant la liberté de développer sur des thèmes auxquels nous n'aurions pas pensé au préalable (voir Appendice C).

Enfin, la mise en parallèle des réponses au questionnaire de recherche, des observations qui ont été effectuées en classe, des témoignages recueillis lors des entretiens avec tous les participants et ainsi que des projets réalisés par ces derniers, nous permet d'identifier ce qui peut enrichir les activités d'art visuel offertes aux aînés.

3.5 L'analyse et le traitement des données

Toutes les méthodes de cueillette peuvent produire un corpus de données assez volumineux à analyser. Miles et Huberman (1984) soulignent l'importance pour les chercheurs de réduire leurs données. Selon ces auteurs, la réduction des données est définie comme le processus « de sélection, de simplification et de transformation » du matériel recueilli.

Pour notre part, nous avons choisi de procéder à une analyse thématique de notre matériel. Paillé et Mucchielli (2008) la décrivent comme un travail d'analyse qualitative qui fait appel, pour résumer et traiter son corpus de données, à des nominations que l'on désigne « thèmes ».

Boutin (1997) nous dit que : « La première étape du processus de réduction des données consiste à bien lire chaque texte produit, à s'en imprégner en quelque sorte et à en souligner les passages les plus importants ou les plus porteurs d'idées » (p. 133). Selon Paillé et Mucchielli (2008), ce processus constitue une première saisie pour définir un ensemble de thèmes qui nous apparaissent pertinents. En général, dans ce premier dépouillement, on se retrouve avec plusieurs thèmes entremêlés. Dans une deuxième étape, il est donc nécessaire d'identifier les thèmes qui se répètent dans le but de créer un axe thématique. Autrement dit,

cela nous amène à classer tous ces thèmes en grandes catégories que l'on divise en sous-catégories. Nous avons donc identifié des thèmes qui se divisent en sous-thèmes.

Dans le cadre de cette recherche, nous avons fonctionné à partir de quatre thèmes préexistants qui sont liés à notre démarche pédagogique, soit aux objectifs et stratégies pédagogiques spécifiques que nous avons déployés avec les aînés dans l'intention de les exposer à une proposition de création nouvelle pour eux. À partir de ces thèmes préexistants, nous avons fait l'analyse des données qui nous a amenés à identifier des sous-thèmes.

Afin de mieux visualiser cette forme de réduction des données, la schématisation de l'ensemble de ces regroupements thématiques est représentée sous forme d'« arbre thématique ». Le tronc ou l'axe central est formé de l'intention pédagogique : soit la proposition de création que nous avons faite aux aînés. Les quatre branches principales sont les objectifs et leurs stratégies spécifiques (ou les quatre thèmes préexistants) : Sensibiliser au processus créateur — *les exercices d'ouverture et le carnet*. Amener à approfondir sa réflexion sur le projet de création — *les discussions et les échanges*. Favoriser l'engagement de la personne dans le projet de création — *le récit autobiographique, les exercices préparatoires et les présentations des référents culturels*. Encourager un autre rapport à la création — *le livre et la boîte objet, les démonstrations et les référents*.

L'analyse s'est faite par le biais de ces thèmes qui pouvaient, selon nous, favoriser l'ouverture et l'engagement des aînés et nous aider à voir comment contribuer à initier une pratique des arts visuels différente de celle qui est habituellement proposée aux aînés en milieu communautaire. Les sous-thèmes identifiés sous cet angle sont : la méconnaissance du processus de création. — L'importance de l'ouverture dans le récit autobiographique. — Le défi de prendre conscience de son engagement; le plaisir du dépassement. Deux aspects du récit pour une première étape à l'engagement. — La tension créée par la recherche de sa façon personnelle de représenter son expérience; un moteur à l'engagement. Voici le tableau des thèmes et sous-thèmes :

Tableau 3.2
Thèmes et sous-thèmes

Thèmes générés en lien avec l'intention pédagogique : Exposer les étudiants aînés à une proposition de création nouvelle pour eux.	
Thème 1 : Sensibiliser au processus créateur - <i>les exercices d'ouverture et le carnet.</i>	Sous-thème : Méconnaissance du processus créateur.
Thème 2 : Amener à approfondir la réflexion sur le travail de création - <i>les discussions et les échanges.</i>	Sous-thème : L'importance de l'ouverture dans la démarche du récit autobiographique.
Thème 3 : Favoriser l'engagement de la personne dans le projet de création - <i>le récit autobiographique et ses référents culturels.</i>	Sous-thème : Le défi de prendre conscience de son engagement comme sujet dans la réalisation d'un projet de création; le plaisir du dépassement. Sous-thème : Deux aspects du récit autobiographique pour une première étape dans l'engagement.
Thème 4 : Encourager un autre rapport à la création - <i>le livre, la boîte objet ainsi que l'utilisation de référents culturels diversifiés.</i>	Sous-thème : La tension créée par la recherche de sa propre façon de représenter son expérience; un moteur à l'engagement.

Enfin, pour bien voir, manipuler et comprendre les éléments faisant partie de l'arbre thématique, nous avons utilisé le support-papier où les thèmes principaux et secondaires sont inscrits sur des « post it » que nous pouvons déplacer selon nos besoins. Notre démarche de « thématisation » s'est faite de façon continue ce qui signifie, comme Paillé et Mucchielli

(2008) le disent, que « [...] cet arbre a été construit progressivement, tout au long de la recherche, et n'a été véritablement parachevé qu'à la toute fin de l'analyse » (p.166).

3.6 L'éthique

Avant d'amorcer le projet de recherche, nous avons informé la direction du *Projet Changement* que l'activité que nous souhaitons offrir dans ses locaux faisait partie d'une étude sur l'enrichissement des cours d'arts visuels aux retraités. Nous les avons également prévenus que cette étude s'inscrivait dans le cadre de nos études à la maîtrise en enseignement des arts visuels et médiatiques. Dans un même temps, nous avons fait une demande d'approbation éthique au Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains à l'Université du Québec à Montréal. Nous avons obtenu cette approbation, dans le temps voulu, pour pouvoir distribuer et faire signer une lettre de consentement. Cette lettre décrit le but général du projet aux étudiants qui se sont portés volontaires pour y participer. Cette lettre les a informés sur les procédures de participation ainsi que sur les avantages et les risques encourus en participant à cette étude. Il a aussi été entendu que les renseignements recueillis dans le questionnaire et lors des entrevues individuelles étaient confidentiels et que les participants seraient identifiés par des pseudonymes dans le mémoire. Par ailleurs, nous les avons avisés qu'il nous était impossible de nous engager totalement à préserver leur anonymat compte tenu de leur petit nombre. Enfin, nous les avons informés que les enregistrements des entrevues ainsi que les formulaires de consentement allaient être détruits deux ans après la publication du mémoire.

3.7 Les limites de l'étude

Les limites de cette étude se situent particulièrement dans les effets insoupçonnés qu'une telle expérience peut avoir sur les participants et leur relation à l'art. Le temps était court entre l'entrevue finale où est abordé le sens de cette expérience, et la fin de la réalisation de leur projet. Aussi les résultats ne sont pas nécessairement transférables à d'autres populations, car ils auraient pu être différents avec d'autres étudiants. De plus, l'échantillonnage était plutôt petit.

Dans ce troisième chapitre, nous avons décrit le parcours méthodologique utilisé dans notre démarche de recherche, la procédure de collecte des données ainsi que la façon dont nous avons analysé et traité les données recueillies. Pour y arriver, nous avons choisi une approche qualitative dont nous incluons une brève description. Comme nous tentons de favoriser une pratique différente des arts visuels dans les cours pour aînés en milieu communautaire, nous avons privilégié les démarches méthodologiques de la recherche-action et du développement d'objet qui correspond le mieux à nos objectifs de recherche. La collecte des données s'est faite à partir de quatre sources, soit le questionnaire, l'observation participante, le journal de bord et l'entrevue semi-dirigée. Pour le traitement de ces données, nous avons utilisé l'analyse thématique à partir de thèmes préexistants. Notre cheminement de recherche se soumet à toutes les règles d'éthique professionnelle exigées par l'Université du Québec à Montréal. Nous reconnaissons que les limites d'une telle étude se trouvent dans les effets à long terme sur les participants, leur petit nombre et les résultats qui auraient pu être différents avec d'autres étudiants. Dans le prochain chapitre, il sera question de l'intention pédagogique qui nous a guidée tout au long de la démarche, du projet présenté aux aînés et des stratégies déployées pour les engager plus personnellement dans la création. Finalement, nous ferons une présentation des résultats de la recherche.

CHAPITRE IV

ANALYSE DES DONNÉES

Dans le présent chapitre, nous exposons trois étapes déterminantes dans l'élaboration et la réalisation de notre recherche. En premier lieu, nous décrivons le projet de création présenté à un groupe d'aînés participant à la session d'automne 2008. Ensuite, nous présentons un portrait des six participants. Enfin, dans la dernière partie, nous expliquons les stratégies favorisant l'ouverture et l'engagement, chacune suivie des résultats de recherche.

4.1 Le projet

Afin d'enrichir l'enseignement des arts qui leur est offert, nous souhaitons amener les aînés à découvrir et à expérimenter l'art autrement. Nous avons donc proposé à un groupe d'aînés de réaliser un projet s'inspirant de leur expérience de vie, comme "matière première" de leur création. Le récit autobiographique se révèle pour nous comme une avenue prometteuse pour à la fois encourager l'ouverture et l'engagement de la personne et favoriser un projet de création différent en arts visuels en milieu communautaire.

Pour ce projet, les aînés sont conviés à raconter visuellement leur vie ou un fragment de leur vie, sans que cette narration autobiographique ait besoin d'être cohérente et continue. Ils ont à repérer un ou des événements vécus qui leur semblent pertinents pour construire leur récit. Ils doivent également choisir un thème qui leur servira de fil conducteur. Afin de réaliser ce projet, nous leur suggérons le livre ou la boîte objet comme support. Ils doivent s'assurer que les choix formels soutiennent le contenu de leur récit. Ils peuvent évoquer une atmosphère, des sentiments, des émotions pour nous raconter leur histoire. Il s'agit en somme de se remémorer, de reconstruire et de représenter un ou certains moments inspirés de leur vie.

D'abord, nous abordons théoriquement le concept du processus créateur tel que modélisé par Gosselin *et al.* (1998). Puis nous leur proposons d'expérimenter dans la pratique, par de courts exercices, ce que peut signifier l'ouverture et l'inspiration dans un processus de création. Aussi, tout au long de la réalisation de leur projet, ils peuvent noter et observer leur

propre mécanisme de création. Puis, par la discussion, nous les amenons à réfléchir ensemble sur la construction de leur récit. Pour stimuler l'expérimentation amorcée par les participants, nous proposons de courts exercices pratiques en lien avec le récit autobiographique qui pourront nourrir leur démarche. Nous leur présentons des référents culturels concernant dans un premier temps, l'autoportrait à travers différentes époques et dans un deuxième temps, l'autobiographie, telle que pratiquée par des artistes contemporains. Puis, nous les introduisons aussi à des référents culturels sur le mode d'expression qui sert à la réalisation, soit le livre et la boîte objet. Pour leur projet, nous leur offrons de combiner diverses techniques, dont le dessin, la peinture, la photographie, le collage et l'écriture. C'est sous forme de démonstrations et selon les besoins des projets de chacun que les techniques sont enseignées.

4.2 Les participants

Comme nous l'avons noté dans le chapitre précédent, les participants sont en majorité des femmes puisqu'un seul homme s'est inscrit à l'activité. Ils ont tous fait des études postsecondaires puis exercé un métier pertinent à leur formation. Ils sont tous maintenant retraités. Ils ont plus de soixante ans (entre 62 et 75 ans) et sont tous originaires du Québec. Nous les présentons à partir de leur formation générale, de leur rapport avec l'art et de la perception qu'ils ont de ce projet. Aussi, trois d'entre eux me connaissaient déjà, ils avaient suivi des cours de dessin et de peinture avec nous au *Projet Changement*.

Betty (nom fictif)

Betty a enseigné les mathématiques au primaire et au secondaire, et continue de le faire à temps partiel. Elle a toujours eu un intérêt pour les arts et cultivé secrètement le désir d'en faire un jour. Depuis quelques années, elle a commencé à suivre des cours de peinture dont un avec nous au *Projet Changement* en 2003. Elle suit présentement un cours de dessin au pastel dans un autre centre communautaire. Pour elle, l'activité artistique prend une grande importance parce que ça lui permet de s'arrêter et de se centrer sur sa vie intérieure pour l'exprimer en image. Elle s'est inscrite à cette expérience pour faire le point et pour réfléchir sur son parcours de vie et tenter de le mettre en forme. Betty croit que « l'art est fascinant,

mais souvent hermétique. » Elle pense que l'art suscite un questionnement nécessaire et que le regard de l'artiste sur notre société est essentiel pour notre compréhension de l'humanité.

Rita (nom fictif)

Rita détient une maîtrise en éducation. Elle a commencé à faire du dessin et de la peinture dans nos cours, il y a quelques années au *Projet Changement*. C'est le seul contact avec la pratique de l'art qu'elle a expérimenté jusqu'à maintenant. Elle a toujours aimé les arts visuels et cultivé le désir de peindre à l'aquarelle. Elle participe à cette expérience parce qu'elle s'inscrit régulièrement à nos activités, mais aussi pour améliorer les techniques et approfondir sa connaissance d'elle-même par le biais du récit de sa vie. Rita définit la création artistique comme étant « l'habileté d'une personne à traduire son expérience à l'aide de différentes techniques. » Elle est consciente que ce ne sont pas toutes les œuvres d'art qui résonnent en elle.

Françoise (nom fictif)

Françoise a été professeure d'arts plastiques principalement au secondaire. Depuis qu'elle est à la retraite, elle s'inscrit régulièrement à différents cours en arts visuels dans d'autres centres de Montréal. Au début de sa retraite, elle a offert, pendant quelques années, des cours de médiums mixtes au *Projet Changement*. Elle est une de nos étudiantes régulières. Elle cherche, dans ses activités, à produire une image de plus en plus personnelle en maîtrisant davantage les médiums et les techniques. Elle participe à cette activité dans l'espoir d'actualiser sa démarche et de mieux comprendre le processus de création en arts visuels. Françoise considère que « l'art actuel est partout et qu'il s'expose à nous sous diverses formes; ses représentations sont multiples. »

Marcelle (nom fictif)

Marcelle a étudié à l'école des Beaux-Arts, puis elle a fait carrière dans l'enseignement des arts plastiques, au primaire et au secondaire. Parallèlement à l'enseignement, elle a poursuivi une pratique personnelle sous forme de carnets dans lesquels elle a dessiné, peint, collé et écrit à propos de son quotidien et de ses voyages. Maintenant, elle s'adonne aussi à la

photographie et au théâtre. Pour Marcelle tout est propice à la création et les arts visuels sont seulement d'autres moyens d'expression qui lui permettent d'entrer en relation et d'échanger avec les autres.

Micheline (nom fictif)

Micheline connaît l'art pour avoir observé le travail de ses parents qui étaient illustrateurs. Mais pour sa part, elle ne s'est jamais engagée dans une pratique personnelle. C'est une fois à la retraite, après la mort de sa mère que lui vient l'envie d'apprendre à peindre à l'aquarelle. Elle souhaite aussi écrire le récit de vie professionnelle de sa mère. L'expérience que nous proposons, pour elle, répond à deux aspirations, soit de faire un récit et d'apprendre à peindre. Micheline croit que: «L'art c'est comme la vie, un mélange de beau et de laid, de bon et de mauvais.»

Jean-Paul (nom fictif)

Jean-Paul a fait des études dans le domaine de la santé et œuvré en milieu hospitalier. Il a, jusqu'à maintenant, pratiqué uniquement des activités d'artisanat, seul et en groupe. Il a suivi des cours dans un centre communautaire du centre-ville de Montréal où il a appris à tricoter. Il s'est joint à notre groupe, dans un premier temps, pour se prêter à une recherche universitaire, ce qu'il a déjà fait auparavant. Dans un deuxième temps, c'est une façon pour lui de poursuivre et de pousser plus loin une activité de création. Pour Jean Paul l'art est perçu comme un moyen de se maintenir en santé.

4.3 Les stratégies pédagogiques déployées

C'est à partir de notre intention pédagogique, qui consiste à exposer les étudiants aînés à une proposition de création nouvelle pour eux, que nous avons élaboré des stratégies pour encourager alternativement l'ouverture et l'engagement, tout en sachant que ces stratégies sont plus ou moins perméables, c'est-à-dire qu'elles n'opèrent pas de façon aussi spécifique que nous le souhaiterions. En fait, nous avons établi quatre grandes stratégies générales auxquelles se greffent des stratégies plus spécifiques traduisant de façon concrète ce qui a été proposé aux participants. Nous définissons comme une stratégie générale, la manière de

procéder pour atteindre un but (c'est l'intention de l'enseignant) et comme une stratégie spécifique, un ensemble d'actions concrètes agencées, en vue de favoriser au mieux l'intention¹⁴. Le tableau qui suit donne un aperçu des stratégies générales et des stratégies spécifiques qui y sont associées :

Tableau 4.1
Stratégies générales et spécifiques

Thèmes	Stratégies générales	Stratégies spécifiques
Thème 1	Sensibiliser au processus créateur	Les exercices d'ouverture et le carnet
Thème 2	Amener à approfondir la réflexion sur le travail de création	Les échanges et les discussions
Thème 3	Favoriser l'engagement de la personne dans le projet de création	Le récit autobiographique, les exercices préparatoires et les présentations de référents culturels
Thème 4	Encourager un rapport différent à la création	Le livre et la boîte objet, les démonstrations techniques et les référents

L'analyse thématique nous a aidée à voir comment il est possible de favoriser une pratique des arts visuels différente de celle qui est généralement proposée aux aînés en milieu communautaire. Cette analyse nous a amenée à identifier cinq sous-thèmes relatifs aux stratégies pédagogiques utilisées :

¹⁴ Définitions inspirées du *Dictionnaire de l'éducation*. Voir Legendre (2005).

Tableau 4.2
Sous-thèmes

Sous-thèmes

La méconnaissance du processus de création.

L'importance de l'ouverture dans le récit autobiographique.

Le défi de prendre conscience de son engagement dans la réalisation d'un projet de création — le plaisir du dépassement.

Deux aspects du récit pour une première étape à l'engagement.

La tension créée par la recherche de sa façon personnelle de représenter son expérience - un moteur à l'engagement.

La partie qui suit décrit les stratégies générales, les stratégies spécifiques utilisées tout au long du cours avec les aînés ainsi que les sous-thèmes qui y sont rattachés.

4.4 Thème 1 ; Stratégie générale : Sensibiliser au processus créateur

Dans un premier temps, comme première stratégie générale qui encourage principalement l'ouverture, nous avons jugé indispensable d'enrichir l'idée que les étudiants se font intuitivement de la « création » avant de les inviter à développer leur projet. Nous leur avons présenté la conception du professeur Pierre Gosselin (2006) pour qui la création est conçue comme un processus : « Ma conception concilie l'idée du processus avec celle de dynamique, en ce sens qu'elle laisse voir un processus créateur dont les trois phases sont dynamisées par le jeu de trois mouvements récurrents » (p. 2). Rappelons que dans ce modèle, les trois phases proposées qui se succèdent dans le temps, de façon linéaire, sont l'ouverture, l'action productive et la séparation. Les trois mouvements avec lesquels ils interagissent et qui progressent tout au long du processus de façon spiralée en les dynamisant sont l'inspiration, l'élaboration et la distanciation.

Bien que nous souhaitons les sensibiliser à l'ensemble du processus de création, nous insistons plus particulièrement sur la phase d'ouverture et le mouvement d'inspiration. Le début du processus de création est la phase d'ouverture et le mouvement qui lui est associé et qui pour sa part se déploie tout au long du projet de création est le mouvement d'inspiration. L'ouverture ici « évoque l'attitude de la personne qui accepte d'accueillir l'émotion créatrice et d'entrer ainsi dans un processus créateur. » (Gosselin *et al.* 1998, p. 650). L'inspiration est « [...] ce qui anime le créateur, qui lui insuffle des idées qui le mettent en mouvement » (p. 654). Ce qui nous importe en leur présentant les grandes lignes de ce concept, c'est qu'ils prennent davantage conscience de l'importance de ce qui se passe en eux, principalement lorsqu'ils s'engagent dans un projet artistique, et de ce qui les anime tout au long de leur projet.

Quoique cette stratégie générale concerne principalement l'ouverture des participants au processus de création, nous souhaitons également que par l'observation de ce processus, ils se conscientisent à leur propre organisation, à leur propre structure, autrement dit qu'ils soient attentifs à leur propre façon de créer. Cette prise de conscience peut leur offrir l'opportunité de s'engager davantage dans leur projet de création.

Pour enrichir la compréhension de la phase d'ouverture et du mouvement d'inspiration, nous prévoyons des exercices d'ouverture. Nous leur remettons un carnet afin qu'ils puissent prendre des notes sur ce qui les inspire durant le déroulement du projet. En somme, les exercices d'ouverture servent davantage à prendre conscience de l'état de réceptivité et de l'état de non-contrôle nécessaire pour accueillir les idées ou les émotions importantes qui émergent et veulent prendre forme. Le carnet est présenté comme un outil servant à noter les observations et les réflexions sur les idées qui surgissent et qui motivent l'action en cours de projet.

Voici quelques exemples des exercices d'ouverture proposés aux participants : modeler un paysage imaginaire dans l'argile les yeux fermés; raconter ce que les sons leur font voir; réaliser vingt dessins ou peintures en vingt minutes. Bien que la phase d'ouverture soit caractérisée, en partie par un état de rêverie, de non-action, l'exemple que nous avons choisi de décrire plus en détail met les participants particulièrement en action. Nous précisons que

cette mise en action très rapide les incite à ne pas censurer leur pensée. Ici pour entrer dans une dynamique créatrice, il faut s'ouvrir à ce qui vient sans contrôler le résultat. Autrement dit, accepter et composer avec ce qui est là dans le moment présent. La description des faits qui suit tend à démontrer comment se passe en général ce rituel d'une trentaine de minutes en début de cours.

Stratégie spécifique : Les exercices d'ouverture et le carnet

Après avoir introduit théoriquement les participants au processus de création, nous proposons tout au long de l'expérience (de 12 cours), de courts exercices destinés à mieux saisir dans la pratique la phase d'ouverture. À leur arrivée, nous avons déjà préparé et disposé au bout des tables le matériel nécessaire. Les matériaux varient à chaque fois en fonction de l'exercice : papiers et crayons, encres, aquarelle, colle, ciseaux, etc. Somme toute, nous tentons de donner à cette salle informelle un air d'atelier, ce qui représente un défi en soi. Dès que les consignes sont données, l'ambiance de fébrilité s'installe : les participants s'animent et s'affairent à choisir les matériaux en fonction de leur besoin. Bien que la consigne soit de ne pas trop penser et de faire des choix d'une manière intuitive, les questions fusent. Ceux qui ont plus d'expérience choisissent avec assurance et délectation les matériaux et médiums. Toutefois nous devons rassurer et guider ceux qui ont moins d'expérience.

Lorsque tout est en place, nous indiquons le temps à haute voix. Toutes les deux minutes, les participants abandonnent leur composition et prennent une feuille vierge. Tout va très vite, ils n'ont pas vraiment le temps de penser à l'image produite. Concrètement, ils ont à faire place à ce qui vient spontanément en interaction avec les médiums. Pour certains participants qui n'ont pas ou peu d'expérience, cela leur semble inhabituel et ne correspond pas à leurs attentes. Et ce malgré le fait que plusieurs participants aient mentionné être prêts à découvrir une part inexplorée d'eux-mêmes.

J'ai été prise par surprise d'avoir à aller dans l'immédiat. Se retrouver devant une feuille blanche, sans penser d'avance à ce qu'on va faire, avec seule consigne de faire une image, à ma façon, dans la seconde. Ça me prenait du courage, surtout que je n'aimais pas toujours ce qui sortait. Mais ça devenait vraiment amusant quand on partageait les résultats avec les autres. (Micheline)

Selon les données recueillies dans le questionnaire de départ, la plupart des participants soulignent le plaisir comme source importante de motivation à passer à l'action. Par leur attitude dynamique, les plus expérimentés contribuent à rendre ces exercices moins contraignants et certainement plus ludiques. C'est un jeu auquel ils s'étaient déjà prêtés et dont ils reconnaissent la valeur.

Ça permettait d'aller dans l'inconscient plutôt que de rester dans le raisonnement tout le temps, ce qu'on a tendance à faire habituellement, surtout en groupe. Ça m'a rappelé que dans la création, il faut que tu fasses ça à un moment donné, ça m'a fait du bien de m'en rappeler et je me suis prêtée avec joie à chacun de ces exercices. (Françoise)

Sans tenter de provoquer un « état de grâce », les exercices d'ouverture ont pour objectif de sensibiliser les participants au phénomène des idées ou des images qui peuvent émerger en eux et à leur capacité à les accueillir, à les accepter pour éventuellement mieux discerner celles qui ont un potentiel expressif et celles qui n'en ont pas. Selon une des participantes qui était très motivée au départ par l'idée de raconter sa vie et déterminée à la mettre en valeur, ces exercices ont facilité son travail et contribué au choix de son thème principal.

Pour moi, ce qui a le plus facilité mon travail, ce sont exercices que tu nous faisais faire au début des cours. C'est dans un des premiers exercices que m'est venue l'idée du thème principal de mon récit sur lequel je me suis appuyée tout au long de mon projet. (Rita)

D'autres participantes aussi très motivées par l'expérience du récit autobiographique, mais ne sachant trop comment l'aborder, trouvent dans ces exercices une façon d'exprimer quelque chose à propos d'elles-mêmes. Elles abordent davantage ces exercices comme des gestes libérateurs.

Au début de la deuxième séance, nous remettons aux étudiants un petit carnet noir. Dans ce carnet aux pages lignées, nous leur suggérons de noter les pensées, les actions et les faits importants en lien avec leur projet de création. Par exemple, nous les encourageons à noter dans quelles circonstances une idée surgit à propos de leur projet. Cela peut prendre la forme d'une note écrite, d'un schéma, d'un collage ou d'un dessin. Le petit carnet offert est presque symbolique puisque nous les laissons libres de choisir le support pour leurs interventions. D'ailleurs, l'étudiant est toujours libre de s'approprier ou non les propositions qui lui sont soumises. Dans ce sens, nous prenons en considération l'âge des participants et le contexte

expérimental. Les propositions ne sont jamais imposées, mais suggérées. Malgré ces considérations, chaque proposition a été prise au sérieux par les participants.

En m'inscrivant, j'ai pensé comme je l'avais toujours fait dans les cours d'art que j'avais suivie auparavant, que tu nous montrerais des techniques et que nous ferions quelque chose en lien avec le récit autobiographique. À chaque cours c'est fini, on le met là, puis on recommence de cette façon chaque semaine. Mais là, avec l'idée du processus et le carnet, j'ai réalisé que c'était à moi de réfléchir sur le comment je raconterais mon histoire, alors cette réflexion ne m'a pas lâché, c'était intense. (Betty)

Pendant les 12 séances durant lesquelles l'expérience s'est déroulée, certains des participants m'ont dit écrire abondamment à propos des idées qui surgissaient en lien avec leur projet. Par contre, quelques-uns étaient absorbés par la collecte des éléments nécessaires à la construction de leur travail et qu'ils ont peu ou pas pris de notes. Pour ces derniers, cet exercice d'observation n'était pas étranger à leur démarche, mais s'intégrait plutôt à celle-ci. Par exemple, une des participantes a déposé directement dans sa boîte objet des pensées écrites ou de petits objets qui l'inspiraient. Une autre a collectionné systématiquement tout ce qu'elle faisait en classe. Nous avons encouragé spontanément toutes ces initiatives.

4.4.1 Sous-thème : Méconnaissance du processus de création

L'analyse des données nous montre qu'il y a une méconnaissance du processus de création et, en particulier, de l'importance de s'en faire une représentation personnelle. Parmi les participants, plusieurs conçoivent que les artistes observent un processus de création, mais ils ne savent pas l'expliquer. Ils n'en connaissent pas les étapes, ni les termes. Il en est ainsi pour beaucoup de créateurs et d'enseignants comme le prétend Gosselin (2006), qui affirme que les praticiens (les personnes formées en art) connaissent la démarche de création, mais n'en sont pas nécessairement conscient.

On peut spontanément être porté à croire que les personnes formées en art comprennent la démarche de création puisqu'elles la connaissent de l'intérieur. En fait, elles ont une bonne connaissance des procédés et des techniques qui leur permettent de créer, mais elles semblent peu conscientes des processus qui jouent dans une démarche de création (p. 3).

Les participants ne réalisent pas vraiment que la compréhension de ces processus peut leur servir dans leur apprentissage de l'art. Ils ne se figurent pas qu'eux-mêmes peuvent être engagés dans un tel processus.

L'importance que nous accordons à la première phase du processus de création et au mouvement qui la caractérise, s'explique par le fait que cette phase et ce mouvement sont difficiles à cerner et en général absents des projets d'enseignement aux aînés qui sont axés sur l'apprentissage de techniques de reproduction ou d'imitation, comme nous l'avons souligné à maintes reprises. Toutefois, ils sont essentiels pour un projet comme celui que nous proposons parce qu'ils valorisent ce que les étudiants ressentent et ce qui les préoccupe personnellement.

Lors de l'introduction à la démarche de création, plusieurs participants ne saisissent pas la nécessité d'être attentifs aux idées qui peuvent émerger librement lors des exercices. Nous croyons par conséquent qu'ils ne font pas nécessairement un lien entre liberté intérieure et création. Ils associent plutôt la pratique de l'art à des règles extérieures, telle la copie de modèles préexistants. Il n'est donc pas étonnant de les voir démunis lorsque nous leur proposons de chercher en eux-mêmes une façon d'aborder la création.

Nous observons au cours des exercices d'ouverture, que les participants se laissent peu à peu convaincre de l'importance de ces moments d'inspiration. Ils y sont attentifs et s'en servent. Bien qu'ils ne le fassent pas de façon rigoureuse, ce que nous ne leur demandons pas de toute façon, ils prennent conscience de l'intérêt de noter dans leur carnet ces moments où les idées se présentent, s'installent puis deviennent incontournables. Ils réalisent qu'il est possible d'en développer certaines et que d'autres n'aboutissent pas. Nous croyons que réaliser un projet à long terme (12 cours ou ateliers) avec eux leur donne l'opportunité de mieux comprendre cette phase, ce qui facilite définitivement la compréhension de l'engagement dans leur propre processus.

Un autre critère qui motive particulièrement leur engagement repose sur le fait que la réflexion porte sur leur propre expérience de vie. Selon Kauppinen (1990), c'est même une force que les aînés possèdent d'être capable de revisiter leurs expériences en général. Ce qui

est moins commun pour eux, c'est d'utiliser cette capacité de réflexion afin de réaliser un projet de création.

La sensibilisation à la phase d'ouverture du processus créateur peut devenir un outil intéressant pour les aînés. Il facilite l'introspection et, bien que le processus lui-même soit associé à la création, il peut leur permettre d'approfondir leur perception des choses et des événements au quotidien et les amener à mieux saisir et exprimer ce qui est important pour eux. Dans leurs motivations de départ, les participants mentionnent tous vouloir se découvrir, se donner du temps, se détendre et réfléchir sur leur vie. Est-ce qu'une meilleure compréhension et une réflexion sur leur processus de création peuvent devenir un outil qui peut répondre à ces besoins? Nous le croyons.

Ici, notre ambition n'est pas de former des artistes professionnels, cependant nous souhaitons faire connaître l'art et sa pratique. Pierre Gosselin (2006) affirme que « [...] comprendre la dynamique de création, c'est comprendre un processus conduisant à la connaissance en art [...] » et que « le développement de cette compréhension tire parti d'un travail de réflexion directement lié à l'expérience créatrice » (p.7). Pour notre part, la réflexion qui développe la compréhension de notre démarche de création nous ouvre à la compréhension de notre propre monde et à son fonctionnement. Nous avons pu constater que les aînés possèdent la sagesse pour le comprendre et ont pris plaisir à l'expérimenter.

4.5 Thème 2 ; Stratégie générale : Amener à approfondir la réflexion sur le travail de création

Nous savons, par expérience, que les aînés viennent dans les cours aussi pour socialiser, ce qui leur permet de contrer l'isolement. Ils aiment discuter entre eux des choses qui les préoccupent. Dans ce projet, nous y avons vu l'occasion de les faire parler d'eux-mêmes tout en contribuant à leur apprentissage et en leur offrant un moyen de les amener à approfondir leur réflexion sur leur travail de création. Approfondir sa réflexion signifie tenter de mettre en lien le propos avec les choix formels et esthétiques. Il s'agit de préciser l'idée, l'émotion et de les mettre en forme le plus justement possible. Pour nous, les échanges et les discussions — incluant la narration d'histoires personnelles — sont des stratégies spécifiques

qui encouragent l'ouverture entre eux et sur l'art. Elles contribuent aussi à l'engagement dans cette réflexion nécessaire à la réalisation de leur récit.

Pour cette stratégie générale, nous nous sommes inspirée dans un premier temps, des discussions qui sont favorisées dans les pédagogies féministes. Ces discussions ont comme but de faire prendre conscience aux étudiants de leurs croyances, entre autres par la présentation de leurs propres travaux ou par l'analyse de démarches d'artistes. Dans l'approche pédagogique de Judy Chicago les discussions servent, entre autres, à partager le contenu du travail individuel avec le groupe dans le but de faire collaborer chacun à sa réalisation. C'est ce que nous avons voulu expérimenter dans le contexte de cette recherche, en espérant que cette stratégie puisse les aider à s'engager dans leur travail par une réflexion plus approfondie, suscitée par l'échange. Dans un deuxième temps, c'est la narration des expériences vécues qui, dans le cadre de ce travail de création, doit aussi permettre aux participants d'échanger, mais surtout de réfléchir à leur propre histoire et à celle des autres. Egan (1986) précise que le seul fait de partager leurs histoires entre eux amène les étudiants à percevoir celles-ci d'une autre façon, et à en revoir le sens. L'approche narrative s'avère pertinente pour la réalisation d'un récit autobiographique, car, bien que le récit soit une narration de soi, par soi, il implique nécessairement que l'on s'adresse à l'autre¹⁵. Enfin, ces deux approches aident les participants, par l'échange, à s'ouvrir à leur démarche et à celle des autres, à observer et à définir le sens de leur propre histoire et ainsi à s'engager dans une réflexion plus approfondie sur ce qu'ils choisissent de transmettre par leur récit.

Les échanges et les discussions contribuent donc au partage des impressions en réponse aux exercices pratiques, tels que les exercices d'ouverture et les exercices en lien avec le récit autobiographique. Aussi, lorsque les participants présentent l'évolution de leur travail de façon ponctuelle, ceci leur permet de réfléchir ensemble à des solutions formelles et esthétiques. Suite aux présentations visuelles des projets d'artistes, les discussions alimentent la réflexion sur différentes pistes possibles que peut prendre leur projet. Bien que les discussions représentent une façon de favoriser l'interaction réflexive des participants entre

¹⁵ <http://www.legrainasbl.org/Le-recit-de-vie-une-demarche>

eux, nous avons aussi des rencontres individuelles où nous les encourageons principalement à s'interroger sur leur choix et sur le sens qui se profile dans la mise en forme de leur récit.

Stratégie spécifique : Les discussions et les échanges

Dans la partie du questionnaire relative aux motivations à s'inscrire à ce cours, certains participants parlent de bonheur à l'idée d'échanger, d'autres, de s'exprimer autrement en groupe. Pour l'ensemble, échanger et s'exprimer autrement dans un cours d'arts visuels se réfèrent à des images plutôt qu'à des mots. Par contre, il semble que dans cette expérience l'un aille difficilement sans l'autre.

Nous constatons que les participants attendent toujours avec impatience les discussions sur le travail. Suite à l'activité pratique sur le récit, ils sont assis à leur place avec des éléments de leur livre ou de leur boîte devant eux et chacun présente son travail. Les autres écoutent avec respect et avec beaucoup d'attention. Il ne s'agit pas ici de traiter uniquement des aspects formels du projet, mais aussi du contenu. Ce propos concerne leur histoire et le sens qu'ils voient se construire au fur et à mesure de leur travail et qu'ils cherchent à préciser en faisant appel au regard de l'autre. Les éléments nouveaux surgissent dans les discussions qui suivent ces présentations d'où se dégage une certaine intensité. Ce qui, pour certains, constitue un des aspects les plus importants de cette expérience.

Moi le projet m'habitait tellement, tout le temps, sans que j'aie l'impression de trouver de solutions. Mais quand on se réunissait, et que je présentais la petite chose que j'avais trouvée, cela me faisait faire un autre pas dans mon travail. Les discussions à propos de notre travail étaient plus qu'importantes, elles étaient indispensables pour moi. (Betty)

À travers les échanges sur le déroulement de notre projet, je me suis vue partager avec les autres mes prises de conscience. Cela a eu pour effet de développer un lien très particulier avec eux. Des choses très importantes étaient dites à travers notre travail dans ces échanges. Chacun collaborait activement et laissait parler l'autre avec respect, c'était un groupe très dynamique et très ouvert. (Rita)

Cette ouverture dont parle Rita, nous pouvons la constater aussi lors de certaines séances où nous nous assoyons ensemble autour d'un portable pour visionner des oeuvres traitant du récit autobiographique. Suite à ces présentations sur la démarche et la production des artistes, nous proposons une discussion. Les participants se montrent très intéressés par ces

présentations quoique parfois étonnés par certaines démarches d'artistes. Ces discussions sont de courte durée, ils semblent ouverts à cette nouvelle matière mais absorbés, sans pouvoir la commenter sur le champ.

Par contre, dans les rencontres individuelles, nous avons pu tout de même les entendre évoquer la démarche d'un artiste qui les a particulièrement touchés. Ce sont les moins expérimentés qui nous en ont parlé le plus. Betty avait retenu la démarche de Freidl Kubelka (fig. 4.1) et dit avoir été touchée par la simplicité et l'humilité de ses autoportraits quotidiens. Jean-Claude m'avouera avoir été très inspiré par un autoportrait de Shirin Neshat (fig. 4.2) abordant sa double identité. À partir de ce moment, dans son projet, il est resté préoccupé par la notion d'identité.



'Spiegel', 1972-73, provenant de la série « Jahresportra ».

Figure 4.1 Freidl Kubulka, (1946-)



Unveiling, 1993, provenant de la série « Women of Allah ».

Figure 4.2 Shirin Neshat, (1956-)

Les participants sont généralement plus heureux de voir des exemples de productions artistiques que d'en discuter en groupe. Car il s'agit d'un stimulus pour l'imaginaire qui les motive plutôt dans leur pratique.

Nous constatons aussi que les participants, en général, donnent beaucoup d'importance aux discussions individuelles plus qu'à toute autre forme d'interaction comme en témoigne le contenu du verbatim suivant :

J'ai beaucoup apprécié les présentations sur les artistes, tous ces exemples stimulent l'imagination. Mais les rencontres et les discussions que l'on avait avec toi tout au long de la réalisation de notre projet m'ont démontré que le regard de l'autre était indispensable dans ce type de démarche parce que c'est une expérience esthétique nouvelle et que l'on s'y perd à un moment donné. Malgré mon expérience en art, je m'y perdais complètement quelquefois, ton regard extérieur était essentiel. (Françoise)

4.5.1 Sous-thème : L'importance de l'ouverture que provoquent les discussions dans l'engagement d'une démarche de récit autobiographique.

L'analyse des données recueillies nous montre que la réflexion des participants sur leur travail s'approfondit grâce à la relation qu'ils développent entre eux. Les discussions initiées à la suite des exercices d'ouverture les mettent en confiance. Autant ils se prêtent aux exercices pratiques avec plaisir, autant ils confient facilement aux autres leurs émotions et leurs visions des choses. Ils sont disposés à la confiance et osent se commettre, sûrs qu'ils ne seront pas jugés. Ce partage et cette audace à se révéler aux autres sans compromis sont encouragés par l'attitude positive des plus expérimentés. Leur attitude contribue à maintenir cette ouverture nécessaire à la continuité de leur démarche, leur permet d'approfondir leur propos et les aide à persévérer.

La confiance, qui s'est installée entre eux dès les premières discussions, leur permet d'être plus volubiles lors de la présentation de leur intention initiale. Parce que leur projet est basé sur leur histoire personnelle, nous constatons, comme le dit Zander (2007), que le fait de partager ces histoires rend le groupe plus cohérent. Cette cohérence créée par la confiance mutuelle leur permet d'approfondir leurs réflexions personnelles sur leur travail de création en cours. Ce projet de récit de leur histoire personnelle devenait un filtre à travers lequel ils pouvaient se permettre de traiter de sujets plus sensibles ou de certains aspects de leur vie

qu'ils n'aborderaient pas autrement. Ce qui peut être un élément important d'engagement personnel dans leur projet.

Les participants confirment que les discussions concernant leur travail, se référant à la méthode dite « circulaire » expérimentée par Judy Chicago, sont bénéfiques à plusieurs points de vue. Les idées s'échangent plus facilement et contribuent à leurs réflexions, par conséquent, influencent leur démarche et même facilitent la réalisation de leur travail. Nous constatons l'importance qu'a pour eux un contact avec les travaux de leurs collègues ainsi que les démarches et les œuvres d'artistes contemporains. Les participants peuvent ainsi voir leur projet de récit non seulement comme un exutoire de leurs difficultés personnelles, mais aussi comme une façon de s'ouvrir en tissant des liens avec les autres. C'est-à-dire qu'ils prennent conscience que dans leur travail, ils partagent parfois les mêmes préoccupations que leurs collègues ou même, que les artistes présentés. Cela leur permet soit de se distinguer, soit de se sentir moins isolés. En cernant des sentiments plus universels, tels que le bonheur, le dégoût, la colère, la surprise, la peur, le mépris, il semble qu'ils peuvent ainsi établir plus facilement un sens à leur propre histoire. C'est ce qui a semblé primordial dans l'engagement de leur démarche.

Les échanges et discussions se révèlent une stratégie à retenir autant en ce qui concerne l'ouverture que l'engagement. Elles nécessitent par contre beaucoup de temps. Durant des séances de deux heures, il est difficile de laisser du temps à tous pour s'exprimer, d'intervenir auprès de chacun et de garder un espace-temps suffisant pour le travail individuel.

4.6 Thème 3 ; stratégie générale : Favoriser l'engagement de la personne dans le projet de création

Avec cette stratégie générale qui encourage principalement l'engagement, notre but est d'initier les participants au récit autobiographique en arts visuels, en désirant enrichir leur vision de l'art. L'engagement de la personne signifie ici de réaliser un projet de création à partir de sa propre expérience de vie. Selon nous, en utilisant cette approche, il devient

inévitables que les aînés portent une attention particulière à leur propre point de vue, à leur vision du monde.

Dans cette volonté de favoriser l'engagement personnel des participants dans leur projet, nous leur proposons de devenir sujet de leur création. Nous espérons par ce processus de création porté sur l'expérience de vie qu'ils revoient et se réapproprient une image plus personnelle d'eux-mêmes. Cette image et sa redéfinition sont un point de départ important dans la création. Elle nous permet de prendre davantage conscience de nos capacités à interroger et à modifier certaines idées reçues concernant notre identité et notre perception du monde. Le récit autobiographique, dont l'expérience de vie constitue la « matière première », stimule à notre avis un engagement de la personne dans le travail de création. Par sa réalisation, ce travail de création génère une réflexion et une réinterprétation du sens de son expérience. S'engager personnellement dans la réalisation d'un tel projet artistique peut amener les aînés à se percevoir autrement et par conséquent, nous le souhaitons, à concevoir différemment la pratique de l'art.

La pratique du récit autobiographique, tel que Steiner et Yang (2004) nous le présentent, est une forme que plusieurs artistes en arts visuels utilisent pour reconstituer leur expérience de vie. Cette forme devient pour ces artistes, une façon d'établir sans cesse de nouvelles significations, autrement dit, un moyen de déconstruire et de reconstruire le sens de leur expérience de vie, ce sens s'édifiant avec la mise en forme de leur récit. Beaucoup d'artistes engagés dans cette démarche interrogent « l'authenticité » de leur identité. Autrement dit, ils cherchent à saisir le sens de leurs expériences et à établir une signification plutôt qu'une vérité. Dans ce type de démarche, l'artiste s'aventure dans la création en tant que sujet narrateur; s'observer est inhérent à son processus et c'est donc lui qui décide de l'intensité de son engagement. Il ne s'agit pas uniquement de raconter sa vie de façon linéaire en tant que sujet unifié, mais bien de rendre la variabilité de son identité toujours en construction par l'entremise d'une forme.

Bien que nous encourageons fortement les participants à transformer leurs histoires selon la perception qu'ils en ont maintenant, nous n'abordons pas directement les questions de l'authenticité et de l'identité. Par contre, il nous semble important de leur indiquer que tout

peut être inventé à partir de leur expérience. Comme Steiner et Yang (2004) le précisent dans leur ouvrage, les souvenirs ne sont qu'une déformation, volontaire ou non, de la réalité. Le récit que l'on arrive à faire de nos histoires est généralement plus proche de la fiction que de la réalité. Nous voulons, à partir de ce concept de l'autobiographie, convenir avec eux que leur création inspirée par leur récit de vie représente une réalité transformée et que leur récit n'a pas besoin d'être cohérent et continu comme on peut le retrouver souvent dans le genre littéraire autobiographique.

Stratégie spécifique : Les exercices en lien avec la réalisation du récit

Pour aider les participants à réaliser leur projet de création, nous leur proposons différents exercices pratiques. Ces exercices, plus élaborés que les exercices d'ouverture sont davantage destinés à faciliter la réalisation du récit autobiographique. Ils font suite aux échanges sur les exercices d'ouverture et consistent d'une part à travailler à partir d'éléments ayant un sens particulier pour eux, comme une pièce de musique qu'ils affectionnent particulièrement ou une carte postale qui leur appartient. Ensuite, ils ont à associer ces éléments à une histoire qu'ils interprètent visuellement et racontent au groupe par l'entremise du résultat. D'autre part, sans insister sur la signification, nous les incitons à dessiner des autoportraits au toucher (faire son autoportrait en se touchant le visage) ou à raconter oralement une histoire à partir d'un objet associé à leur quotidien. Ces exercices pouvaient durer de 30 à 40 minutes pour l'ensemble du groupe.

Stratégie spécifique : Les présentations de référents culturels

Les exercices pratiques sont parfois remplacés par la présentation de référents culturels. Ces présentations font partie des stratégies spécifiques et contribuent surtout à encourager l'ouverture par rapport à l'art en général et à l'art contemporain en particulier. Chaque présentation a comme objectif de leur montrer d'autres façons de représenter la réalité. En résumé, cette stratégie consiste à présenter une large gamme d'exemples de créations artistiques aux étudiants, leur permettant de saisir que l'art ne se résume surtout pas à «copier» le monde tridimensionnel et que d'autres avenues sont possibles. Ce point est important, car les étudiants à qui nous nous adressons ont tendance à vouloir représenter la

réalité de manière la plus fidèle possible. Ce qui contribue selon nous à décourager certains débutants dont les habiletés techniques sont limitées. Il est donc pertinent, pour éviter ce genre de découragement, que les étudiants soient initiés au fait que la création emprunte différentes voies. Ces voies dépendent de la singularité de chaque artiste qui réinvente un monde à partir d'un processus, d'une vision et d'une sensibilité unique. Ce sont des aspects importants dans le cadre de ce projet puisque nous tenons à ce qu'ils réfléchissent et inventent leur propre façon de créer. Enfin, la présentation de diverses productions artistiques a aussi pour but de développer chez les étudiants une plus grande confiance dans leur propre capacité à créer et un engagement plus personnel dans leur création.

Dans ce contexte, il nous semble pertinent de leur présenter des pratiques relatives au récit autobiographique avec lesquelles ils peuvent s'identifier plus facilement. Nous considérons que le genre autobiographique s'est transformé à travers les époques et a été pratiqué surtout dans le champ littéraire. Les artistes en arts visuels, plus spécifiquement les femmes, ont exploité cette forme d'expression à partir des années soixante-dix, au moment même où elles revendiquaient leur reconnaissance dans le monde de l'art.

Puisqu'ils sont le sujet de leur récit, un peu comme l'artiste est le sujet d'un autoportrait, nous leur proposons des productions d'artistes dont le corpus s'articule autour de cette thématique. Ces exemples nous ont permis de démontrer que l'autoportrait et le récit autobiographique peuvent prendre différentes formes. Dans un premier temps, l'autoportrait est présenté comme un moyen pour l'artiste de se mettre en valeur dans un contexte imaginaire¹⁶ ou encore comme une façon de se découvrir par le biais de ses émotions (fig. 4.3). Dans un deuxième temps, nous abordons l'autoportrait comme une manière de parler de sa condition humaine et sociale (fig. 4.4)¹⁷.

¹⁶ Masaccio (1401- 1428) s'est peint comme personnage faisant partie des apôtres de Jésus dans *Le Paiement du Tribu*, 1425-1428.

¹⁷ Cette série se veut, entre autres, une critique de l'image stéréotypée de l'artiste au cours de l'histoire de l'art.



Portrait de l'artiste dit Le désespéré, 1844-45

Figure 4.3 Gustave Courbet, (1819 – 1877)



Human toilet revisited, 1998, extrait de la série « Self-Portraits » (1990 – 1998)

Figure 4.4 Sarah Lucas, (1962-)

La présentation de « l'autoportrait » tel que pratiqué selon les époques est une sorte d'introduction au récit autobiographique abordé par plusieurs artistes contemporains et actuels. Les présentations concernant les démarches contemporaines nous permettent d'introduire ce qui peut inspirer et stimuler les étudiants. Nous démontrons que le produit fini peut être simple même s'il est le résultat d'une recherche et d'une réflexion approfondie. Pour illustrer les multiples façons d'aborder le récit autobiographique, nous présentons les démarches de plusieurs artistes, entre autres celles de Sophie Calle, Johanna Kandler, Mary Kelly, Friedl Kubelka, Oliver Musovik, Gerhard Richter (fig. 4.5), Anri Sala, Antje Schiffers, Tobias Z., Wiebke Loeper (fig. 4.6), Moira Zoitl.



Albumfotos, Tafel Nr.2, extrait de la série Atlas, 1962 – 1966.

Figure 4.5 Gerhard Richter, (1932-)



Extrait de la série « Lad », 1996 – 1997.

Figure 4.6 Wiebke Loeper, (1972-)

En somme, les présentations de référents culturels ont facilité la tâche de certains des participants. En voyant toutes ces démarches d'artistes, les participants étaient d'abord étonnés puis fascinés de constater que presque toutes les formes de représentations pouvaient être retenues. Certains ont admis avoir été renversés par les propos d'artistes jusque-là inconnus d'eux, qui sont venus les « toucher ». Une des participantes a pris conscience, en voyant les démarches des artistes présentés, que ce qu'elle tentait de faire selon ses mots « [...] n'était pas pire ou mieux que ce que les autres font, c'est seulement ma représentation à moi, de mon monde, de ma vision. » Betty. Tous s'accordent pour dire que d'avoir été mis en contact avec le travail d'artistes contemporains leur avait permis de mieux les apprécier. La variété des travaux présentés les a aidés à mieux comprendre et à les motiver dans leur réalisation. Un des participants nous dit à propos de ces présentations :

Tout ce que tu as montré, les exemples de livres, de boîtes, d'autoportrait, d'autobiographie, ç'a été pour moi comme si tu ouvrais une porte et que je voyais l'intérieur de l'art et de ce que tu nous proposais de faire. En voyant ce que d'autres font ou ont fait, je pouvais croire que moi aussi je pouvais créer quelque chose. Ça me donnait

un élan, je me sentais capable (de dire et de faire à ma façon). (Jean-Paul)

Stratégie spécifique : Le récit autobiographique

Le récit autobiographique est une stratégie spécifique qui tente d'encourager l'engagement personnel dans le travail de création. La principale motivation de la majorité des participants pour s'inscrire à ce cours et à s'engager dans cette expérience est liée au fait que nous abordons la création par le biais du récit autobiographique. Ce thème est interprété par chacun d'entre eux de façon singulière : pour certains, c'est la possibilité de réfléchir sur leur vie, pour d'autres, de la raconter dans son intégralité. Enfin, une personne y aurait vu l'opportunité de retracer la vie de sa mère et une autre de s'exprimer sur sa vie et selon ses mots « se libérer ». Ces idées évocatrices sont associées à un désir de s'exprimer avec les médiums et les techniques proposées dans le cours.

Les participants s'engagent tous différemment dans leur projet de récit. En cherchant à préciser leur sujet, plusieurs commencent leur travail avec des matériaux et des formes qui les inspirent. Certains ont intégré dans leur recherche quelques éléments des exercices préparatoires au récit comme l'autoportrait ou le dessin d'un petit paysage significatif. La plupart d'entre eux trouvent dans leur album et/ou dans leur boîte de photos ce qui sera durant tout le projet une source d'inspiration. Le contenu de leurs photographies personnelles les rapproche de leurs préoccupations intimes et est perçu comme une première façon de représenter un « récit de vie ». C'est dans l'observation des photos que surgissent des questions d'où naissent des réflexions qui font l'objet du récit.

Ç'a été un défi, fouiller dans la boîte de photos, ça ne me tentait pas vraiment au début. Finalement, puisque mes autres *tentatives* ne marchaient pas vraiment, je l'ai ouverte. Puis c'est en regardant une photo où l'on était toute la famille. Les filles étaient assises sur le divan et les garçons debout en arrière. Au début, j'ai voulu faire le portrait de tous. Puis j'ai pensé que d'entrer en relation avec mes frères et de parler d'eux serait plus difficile pour moi que de parler de mes soeurs, avec lesquelles j'étais beaucoup plus complice. La complicité avec mes soeurs, ç'a été le thème de mon projet, ç'a été le moteur de mon projet. (Françoise)

Cette participante évoque ici le défi supplémentaire que comporte la création d'un récit autobiographique, celui de faire face au passé. Elle nous affirmera plus tard que cette étape

lui a définitivement permis de s'engager davantage dans son projet, plus que ne l'aurait fait un simple défi technique comme elle a l'habitude de se donner. Elle a confronté ses limites dans son propos et cela l'a amené à se dépasser dans son projet. Finalement, elle nous affirme que jamais il ne lui a été donné de faire cela avant.

La quête de photographies significatives amène les participants à contacter familles et amis. Parfois même à plusieurs reprises parce qu'ils cherchent à tenir un propos juste « se rapprochant le plus possible de la réalité ». Et cette obsession de la vérité est la source d'un questionnement plus profond « [...] jusqu'où je vais... quelle barrière est-ce que je lève en avançant pas à pas dans ce projet ? » Jean-Paul. Cela amène certains à réaliser l'importance de leurs racines et leur attachement à certains de leurs amis ou le fait que certaines personnes aient été signifiantes dans leur parcours. Ces différentes observations ont fait l'objet de leur récit. Rita nous parle d'un médecin, qu'elle avait oublié et qui avait pourtant, avec une seule phrase, changé sa vie. Pour d'autres c'est la mémoire réanimée par les photos qui donne beaucoup de sens à toute cette expérience ou motive leur engagement.

L'observation de leurs photographies n'est pas la seule façon d'engager une réflexion relative à leur sujet comme nous l'avons souligné en parlant des multiples formes que peut prendre un récit. Ainsi une des participantes utilise ses préoccupations du moment tout au long de l'expérience. Elle cherche à représenter un événement inattendu et les conséquences qu'il a dans sa vie. Elle s'interroge : « Qu'est-ce qui m'habite si fort que j'ai envie de dire ? » Betty. Elle trouve durant ce processus de petits objets et de petites phrases qui symbolise ou traduit son état d'esprit. Pour certains, les réponses viennent plus facilement parce que de parler d'eux-mêmes et de se considérer comme sujet de leur investigation les inspirent. Par ailleurs, pour la majorité des participants, tous ces questionnements qui surgissent durant le processus de création sont souvent perçus comme des embûches.

Le fait que les solutions ne viennent pas rapidement convainc certains participants à penser que leur vie est peut-être trop banale pour en faire un récit. Ceci malgré leur intérêt manifeste à se raconter et à se servir de leur propre histoire pour créer. Le manque de réponse signifiante à leurs questionnements concernant le contenu de leur récit crée un doute qui est

perçu comme un facteur important d'incertitude parfois même un frein à la réalisation du projet.

À un moment donné, je ne pensais plus le faire. J'ai pensé que ce n'était pas pour moi. Je pensais qu'il y en a qui ont des vies... ils sont allés en Chine, ils vont partout, ils font de l'aide internationale, ils ont des grandes vies [...] Puis tu nous as dit : *que la vie, c'est aussi celle qui se passe dans l'ordinaire et ce qui s'y passe peut être important* [...] Pour moi cette idée a été un déclencheur, c'est ce qui pour moi a fait la beauté de ce projet de récit de vie. J'ai compris qu'on pouvait aller chercher juste un petit bout de qu'on avait vécu et en faire quelque chose. (Françoise)

Nous constatons que plusieurs participants ont eu des difficultés à se libérer de l'idée préconçue que leur vie n'a pas assez d'intérêt pour être racontée. Pour eux, valoriser leurs propres expériences a constitué une étape cruciale à franchir. Il leur faudra constamment observer en profondeur ce qui est assez significatif dans leur vie pour construire leur récit et parfaire leur projet. Certains participants m'ont dit avoir envie de contourner les difficultés en se laissant aller à « juste faire beau ». C'est ce que Françoise et Micheline mentionnent dans les entrevues à la fin de l'expérience. Françoise dit qu'il fallait qu'elle se ramène constamment à ce qu'elle voulait dire, qu'elle avait parfois envie de ne se soucier que de l'esthétique. S'occuper du contenu constituait en soi un défi et lui demandait un effort soutenu, pour elle, le temps de réflexion et de préparation avaient été des étapes essentielles.

Le début a été difficile, car je réalisais que je n'avais pas vraiment grand-chose d'intéressant à raconter finalement... J'avais vraiment l'impression d'avoir une vie ordinaire, de n'avoir rien de particulier à raconter. Puis à force de regarder de vieilles photos, je les ai découvertes autrement. Ça m'a permis de mieux les voir. Parce qu'il y avait des photos qui ne m'avaient jamais tant frappé que ça. Et là je voyais qu'elles exprimaient quand même beaucoup, comparativement à d'autres. J'étais contente d'avoir vu plus loin. Finalement, j'ai exprimé des choses que je n'ai jamais exprimées auparavant. (Micheline)

Tous les participants à cette étude sont arrivés à raconter des choses jamais exprimées auparavant en observant davantage leur histoire et leurs émotions.

4.6.1 Sous-thème : Le défi de prendre conscience de son engagement dans la réalisation d'un projet de création; le plaisir du dépassement

Nous constatons, suite à l'analyse des données, que prendre conscience de son engagement comme sujet dans la réalisation d'un projet de création — ici le récit — comporte différents défis qui ne correspondent pas nécessairement à l'idée que se sont fait les participants au départ. Ils ont très envie de se raconter, mais de le faire par le biais d'un récit visuel est un défi de taille.

Pour les participants le fait de réfléchir sur un projet de création signifie aussi réfléchir sur « sa vie » et la revisiter en quelque sorte. Cela comporte donc un retour parfois troublant sur le passé. Malgré quelques hésitations certains en viennent à valoriser au moins un aspect de leur vie qui leur paraît digne d'être transposé en récit visuel. Cette auto valorisation souvent renforcée par la cohésion du groupe est un élément décisif de leur engagement. Car face aux embûches et aux difficultés, l'estime de soi est un facteur déterminant dans l'aboutissement d'une réalisation si personnelle. Guindon (2001) affirme que les aînés sont à une étape de leur vie où ils peuvent s'engager dans des activités afin de relever de nouveaux défis. Les participants ont été en général disposés à aborder les défis qu'a soulevés ce projet et ils ont affirmé prendre plaisir à faire de l'art comme nous leur propositions.

Dans un contexte, où l'activité d'art est un divertissement, l'idée du plaisir est importante. Notre but n'était donc pas d'écarter le plaisir. Nous voulions seulement qu'ils s'engagent plus personnellement dans leur projet de création et ainsi les amener à voir que l'art peut être une activité comportant de multiples facettes. Malgré toutes les difficultés mentionnées, le plaisir était au rendez-vous. Ils ont vécu des plaisirs auxquels ils étaient en droit de s'attendre lors des exercices d'ouverture, lors des discussions et même dans l'élaboration de leur projet personnel : jouer avec la couleur, partager leurs découvertes avec les autres, conceptualiser un projet. Ces plaisirs ont seulement, à leur grande surprise, été ponctués de difficultés qui leur ont fait vivre de réelles tensions. C'est donc un point sur lequel nous nous sommes questionnée à plusieurs reprises. Allaient-ils perdre le goût de s'engager dans un projet d'art si celui que nous leur propositions devenait trop exigeant ? Pourtant chaque semaine ils revenaient fidèlement, avec en main, un travail qui progressait. De plus, à la toute fin de

l'expérience (lors des entrevues finales) après avoir présenté leur travail et leur processus, ils ont tous mentionné ressentir une satisfaction profonde d'avoir été au bout de leur projet. Malgré toutes les difficultés que cela comportait, ils ont dit avoir « [...] aimé faire de l'art comme ça » parce que cela les « [...] a révélés à eux-mêmes » (Betty), et avoir éprouvé un sentiment de dépassement jamais atteint auparavant dans un projet d'art (Françoise). Ceci a eu pour effet de les initier à un plaisir plus profond inhérent à l'engagement dans un processus de création et que nous associons à la satisfaction engendrée par le dépassement de soi.

Les résultats indiquent que l'engagement des participants dans leur projet de création tient à leur motivation personnelle à se raconter et à faire de l'art. Par conséquent, la satisfaction d'avoir relevé un défi de taille à force de persévérance a sans aucun doute contribué à les initier à un véritable engagement personnel dans la création.

4.6.2 Sous-thème : Deux aspects du récit autobiographique pour une première étape dans l'engagement des participants

Dans le cadre de ce projet, nous pouvons constater que les participants n'ont exploité que deux aspects du récit autobiographique. Bien que ce soit deux aspects que nous considérons comme étant tout à fait adéquats pour une première expérience du genre, nous tenons à les mentionner. D'abord la voie de la vérité : malgré nos encouragements répétés, les participants n'osent pas inventer des histoires à partir de leur vécu. Leur préoccupation est de respecter la vérité donc de raconter leur vie sans la maquiller. L'autre aspect, qui illustre leur perspective autobiographique, apparaît dans l'absence de lien entre leur expérience et le monde extérieur. Leur réflexion reste centrée sur la sphère intime. Lors des présentations, nous insistons pourtant sur les démarches d'artistes du récit autobiographique qui s'amuse à transgresser la vérité semant ainsi le doute sur ce qui est ou a été la réalité. Plusieurs de ces artistes utilisent souvent des éléments personnels de leur vie, qui se retrouve en filigrane dans leurs récits, qui s'ouvrent sur le collectif par des commentaires généraux concernant le contexte politique, économique, social qui les entoure. La façon dont les participants ont abordé leur récit nous porte à penser que cette étape peut être considérée comme seulement une amorce dans l'engagement du sujet dans un projet de création. Une amorce sûrement

cruciale puisqu'ils se sont ouverts les uns aux autres et ont été touchés par ces aspects dans les démarches des artistes contemporains.

4.7 Thème 4 ; stratégie générale : Encourager un autre rapport à la création

Dans le cadre d'activités offertes aux aînés dans les milieux communautaires, il nous semble impératif, si nous voulons encourager un rapport différent à la création, de proposer aux participants la possibilité de développer une approche plus personnelle. Dans cet esprit, nous les avons incitée à explorer des techniques et des langages plastiques afin de traduire une réflexion concernant leur propre expérience. Nous les avons aussi mis en contact avec des référents culturels faisant écho à leurs projets afin, espérons-nous, de favoriser l'engagement.

Stratégie spécifique : Le livre et la boîte objet

Afin de réaliser leur projet de récit, les participants ont dû choisir la boîte ou le livre objet. Nous avons retenu ces supports pour leur caractère peu encombrant et accessible permettant une grande liberté d'interprétations. Le caractère intime de ce type de support favorise un engagement plus personnel. Dans un cours ouvert à tous, ces supports offrent aussi un défi à ceux qui ont une expérience artistique sans décourager les novices.

Le livre et la boîte objet sont des variantes du livre d'artiste. Les artistes qui utilisent ces formes ont la volonté de contester la forme habituelle du livre afin d'en faire un contre-emploi ou de réinterpréter sa fonction. Ces nouvelles formes de création libre et insolite se sont particulièrement développées au cours des trente dernières années. Le livre-objet garde parfois l'apparence matérielle du livre, mais en dépasse généralement la forme traditionnelle. Livres peints, sculptés, détournés, ficelés, brûlés, collés, découpés, etc. Livres tactiles, transparents. Livres rouleaux, livres-accordéons, livres-éventails, livres-valises, livres sculptés ou sculptures de livres, livres microscopiques ou livres géants. Les livres-objets épousent toutes les formes, permettent les matériaux les plus divers.¹⁸

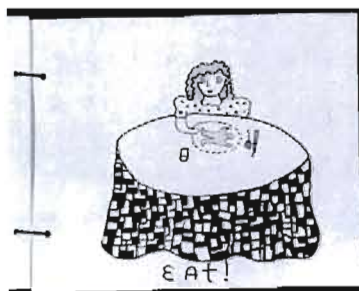
¹⁸ <http://www.ac-caen.fr/orne/ress/resspeda/artpla/livre/deflivre.html>

C'est dans cet esprit que nous avons soumis aux participants les supports du livre objet ou de la boîte pour leur récit. Selon nos consignes, l'apparence donnée à leur projet devait être pensée et choisie en fonction du contenu (du propos). Le produit final devait refléter la vision de celui qui le fait (du participant). Avec le livre objet et la boîte, nous avons donné aux participants une grande liberté dans la combinaison de diverses techniques accessibles, soit dessin, peinture, photographie, collage, écriture, etc.

Tout au long des rencontres, nous avons introduit des techniques permettant d'apprendre ou d'approfondir des notions plastiques pouvant contribuer à l'élaboration de leur livre ou boîte. Nous les avons introduit à la gravure, à des techniques d'assemblage et de collage ainsi qu'à des notions de peinture et de dessin. Parfois ces propositions prenaient la forme de démonstrations et correspondaient aux besoins des participants. Comme nous l'avons mentionné au chapitre 1, nous ne disposons que d'une salle de classe sans équipement particulier, ce qui limitait l'élaboration de techniques plus sophistiquées. Nous avons profité de ces conditions pour souligner le fait que la création est aussi un état d'esprit, qu'on peut la mettre en pratique dans la vie de tous les jours, peu importe la situation ou le contexte.

Tout comme dans la stratégie pour favoriser l'engagement de la personne la présentation des référents culturels visait à renforcer chez les participants une plus grande confiance en eux face à la création. Bien que les livres objets et les boîtes soient des supports que se sont appropriés beaucoup d'artistes contemporains, nous en retrouvons des exemples à toutes les époques. Nous leur en avons donc présenté un large éventail, du sarcophage (boîtes sur lesquelles est racontée la vie des pharaons) au livret audio photographique de Lynn Marsh, sans négliger les enluminures du Moyen Âge ni les différentes formes données par les nombreux artistes ayant utilisé ce mode d'expression comme Niki de St-Phalle (fig. 4.7). Nous en avons retenu certains pour leur aspect formel ou technique, d'autres, davantage pour leur fonction ou leur propos. Sans tous les nommer, nous avons aussi présenté les artistes Pierre Alechinsky, Joseph Cornell, Bertrand Dorny, Bruno Murani, Louise Paillé, Ed Ruscha et Clarissa Sligh (fig.4.8)¹⁹.

¹⁹ Le petit livre accordéon est inspiré d'un souvenir de la naissance de sa soeur à la maison.



The devouring mother, 1972

Figure 4.7 Niki de St-Phalle (1930- 2002)



What happening with Momma? 1988

Figure 4.8 Clarissa Sligh

Le livre et la boîte objet : Le contenu des réalisations

Dès le deuxième cours, avant même d'avoir vu les exemples et les référents, plusieurs participants arrivent avec des photos que certains d'entre eux ont déjà commencé à modifier. Ils les photocopient, photographient, agrandissent, rapetissent, coupent, déchirent. Chacun cherche rigoureusement à représenter leur histoire. Tous veulent se raconter, même s'ils n'ont pas encore d'idée précise. Leur question est comment — comment se raconter autrement qu'avec des mots ?

Dans ce qui suit, nous pouvons voir comment chacun des participants s'est engagé dans sa réalisation. Trois des participants choisissent de construire des albums photo commentés de leur vie. Trois autres traitent le livre avec audace en allant au-delà de ce qui leur a été demandé initialement. Une s'investit dans un récit pêle-mêle sur un support accordéon composé de profils en bois. Une autre se sert d'une boîte déjà existante dans laquelle elle

dépose objets, mots, images, qui inspire son récit. Elle confectionne parallèlement de petites boules en « papiers machés » qui témoignent de son parcours et aussi de sa préoccupation pour ses yeux. Puis une dernière nous dresse le portrait de sa complicité avec ses sœurs à qui elle consacre un triptyque pour chacune.

Marcelle, nous mentionne en entrevue : « Au moment où tu nous as dit qu'il faut qu'on trouve notre façon personnelle, là... ça t'habite, tu ne peux plus te satisfaire d'un seul résultat, là, tu cherches... les matériaux, que vais-je en faire ? » Marcelle finit par trouver une solution, après beaucoup de questionnements et d'explorations diverses avec les matériaux et les techniques. Son histoire s'illustre de façon discontinue, par diverses techniques sur des profils en bois assemblés en accordéon.



Figure 4.9 Marcelle

Elle nous révèle à la fin du projet : « [...] je ne me souviens pas que ça allait chercher aussi profondément [...] que ça allait bien au-delà de l'image qu'on produit [...] que c'était aussi exigeant ! »

Jean-Paul choisit de prendre en photo ses photographies plutôt que de les photocopier. Il les recadre, il sépare des personnages. Par ce geste, il s'est séparé plus d'une fois de sa mère. Bien que nous l'ayons encouragé à poursuivre l'utilisation de ce procédé, il ne veut pas le retenir pour son travail. Son histoire est traitée de façon linéaire. Il sélectionne surtout des photos et quelques dessins, dont un, où il se représente étant adolescent. Il cherche à rendre ce qu'il nomme ses deux identités ; ce qu'il a été hier et ce qu'il est maintenant. Dans son histoire, il cite ses premières créations, ou son premier rapport à la création *artistique*. Nous

pouvons y voir ses travaux de tricot. Il nous confie que tous les questionnements provoqués par cette recherche le rendent plus souple face à la création.

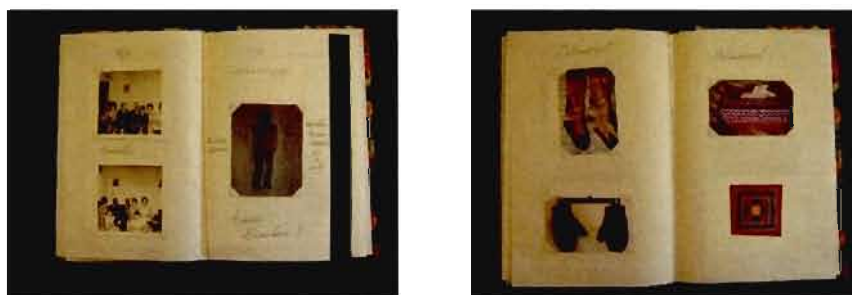


Figure 4.10 Jean-Paul

À la fin, lors d'une entrevue, il affirme : « Parfois quand j'allais au musée, je regardais, puis je me disais que je ne comprenais pas grand-chose à tout ça. Mais, maintenant (après ce cours), je sais que moi aussi je peux faire quelque chose que les gens ne comprendront pas. Il est certain que je ne verrai plus jamais du même œil ce que font les artistes ».

Betty garde des éléments des exercices que l'on fait chaque semaine. Elle les dépose dans une petite boîte en bois qu'elle a choisie au début du projet. Entre les cours, elle choisit d'autres éléments qui représentent ce qu'elle veut dire et les met aussi dans sa boîte. Par exemple, elle amène un petit bout de laine rouge entremêlé ; elle nous explique que cela évoque pour elle, à la fois la confusion qui l'habite, les petites veines qui éclatent dans ses yeux, la laine de son enfance. Parallèlement à ces éléments dispersés qui l'inspirent, elle confectionne des boules de la grosseur d'une balle de tennis. Ces boules symbolisent ses yeux, sur lesquels elle colle, entre autres, des autoportraits dessinés représentant son visage d'enfant, des cartes géographiques aux routes tracées en rouge qui illustrent certains de ses parcours de voyage. Ces tracés rouges rappellent aussi ses petites veines qui se prolongent à l'intérieur de ses yeux. Et elle utilise également des mots, des poésies trouvées, significatives, qui viennent s'ajouter à son récit. Elle mentionne que malgré toutes les difficultés que cela comporte, elle a aimé faire de l'art comme ça.



Figure 4.11 Betty

Betty dit : « Je ne sais pas si j'ai bien compris, ce que pouvait être *créer*, ou le processus de création, mais j'ai cru comprendre que ce n'est pas tant se révéler aux autres que de se révéler à soi même. Cette façon de faire de l'art m'a révélé à moi-même ».

Micheline se déplace plusieurs fois au magasin de matériel d'artistes pour aller se choisir des papiers. En classe, elle les regarde beaucoup, les manipule aussi. Puis, elle retourne au magasin en échanger certains, mais sans que tout cela réponde à ce qu'elle souhaite en tirer. Elle veut réaliser ce projet. Elle se sent pressée par le temps. Ce n'est qu'au septième cours qu'elle se décide de mettre en forme une idée finalement bien différente de son scénario de départ. Ses papiers lui servent tout de même de surface pour y coller ses photos à peine transformées, seulement ornementées à l'encre avec de petits crayons soigneusement choisis en même temps que ses papiers. Elle tente d'expérimenter le lavis à l'encre pour la page couverture. Une technique qu'elle avait vu sa mère pratiquer pour son travail d'illustratrice.



Figure 4.12 Micheline

Micheline nous avoue : « J'avais beaucoup d'admiration pour mes parents qui étaient des artistes en arts visuels. D'avoir été jusqu'au bout de ce projet, cela a eu pour effet d'augmenter encore plus mon admiration pour eux et d'avoir davantage de respect pour les artistes en général, même si je n'aime pas toujours leur travail. »

Françoise utilise beaucoup la photocopie. Ses photos passent par tous les formats pour terminer en petites miniatures. Elle les colle autour des portraits de chacune de ses cinq sœurs, dessinés à la main à partir de photo. Elle détermine ses choix formels en interaction avec ses sœurs qu'elle contacte régulièrement. Il y a beaucoup d'éléments qu'elle laisse de côté, des motifs gothiques qu'elle trouve très esthétiques, mais durant la réalisation de son projet, elle fait réellement l'exercice de revenir à son propos.



Figure 4.13 Françoise

Elle nous dit : « Cela m'a constamment confronté à mes limites, d'essayer d'inscrire un propos dans la forme ». Malgré son expérience en art, elle n'a jamais rien vécu de semblable en création, ajoute-t-elle.

Rita s'inspire beaucoup de tous les exercices proposés en classe. Son idée de travailler à partir de ses racines, elle la tient d'une visualisation au cours d'un exercice d'ouverture. Elle choisit son support chez Dolorama, un album photo bleu, suite à un exercice en lien avec le récit qui lui rappelle la mer de son enfance. Elle garde précieusement tout ce qu'elle réalise et l'insère dans son projet. Elle fait ses choix pratiquement sans hésitation et elle exécute tout rapidement. Les photos qui manquent pour construire son récit, elle les remplace par de petites aquarelles.



Figure 4.14 Rita

Elle nous dit : « Cette expérience m’a amené à voir que l’art, ça part vraiment de soi. »

Finalement, bien qu’ils soient en général satisfaits d’avoir tant travaillé, presque tous jugent leur réalisation sévèrement, comme un bricolage de niveau secondaire. Betty mentionne : « C’est le propos et l’expérience qui sont intéressants, visuellement... ? » La traduction de leur histoire personnelle dans une forme visuelle, leur a tous donné une perspective différente de leur création et de leur vie. Certains m’avouent que ce travail leur semble un « brouillon » pour une ou plusieurs autres réalisations à venir. Ils ont pris conscience que l’histoire qu’ils viennent de raconter peut aussi l’être d’une tout autre façon. Tous, unanimement, sont fascinés de voir leur vie se découper en une multitude de petites parcelles pouvant faire l’objet d’une autre création, nouvelle, différente. Par contre, c’est par l’écriture qu’ils voient se profiler cette suite, davantage que par les arts visuels. Nous leur avons, par cette expérience, donné le goût d’écrire à propos d’eux-mêmes, de leur expérience de vie, à propos de la vie.

4.7.1 Sous-thème : La tension créée par la recherche de sa propre façon de représenter son expérience; un moteur à l’engagement

Tel que mentionné au chapitre 1, ce qui est offert habituellement en milieu communautaire ne présente pas ou peu de défi par rapport à une implication réelle en création. Plusieurs enseignants soumettent des modèles aux participants puis les interventions se cristallisent autour de l’apprentissage de la technique de travail et la recherche d’un repère esthétique. Il ne faut pas s’étonner que les participants ressentent une certaine tension quand vient le temps

de trouver une façon originale de représenter visuellement leur expérience. Par contre, le fait qu'ils acceptent assez facilement d'avoir une réflexion sur leur vécu et de s'en servir pour un projet de création facilite ce processus. Leur histoire de vie devient l'aspect connu du projet auquel ils peuvent se rattacher ; s'ils ne trouvent pas à inventer, ils peuvent toujours raconter leur histoire telle quelle à l'aide de leurs photographies et de l'écriture.

Avec la proposition d'utiliser le livre objet comme support d'intervention, les participants sont privés des références habituelles. Bien sûr, le livre et la boîte en soi, leur sont familiers, mais ici, il n'y a plus de techniques particulières à maîtriser, plus de modèles à respecter comme ils en ont l'habitude dans les cours à caractère traditionnel. Ils doivent utiliser leur imaginaire pour créer à partir de ces paramètres inusités pour eux. Cela a pour effet de créer une certaine insécurité. Par contre, ce défi resserre les liens et installe une dynamique positive dans le groupe. Tous se lancent avec spontanéité dans la recherche de matériaux et de formes susceptibles de correspondre aux particularités de leur récit.

Parallèlement à ces recherches surgissent les premières questions. Comment vais-je parvenir à raconter visuellement mon parcours de vie ? Nous leur suggérons alors des pistes de travail, mais en évitant d'être trop directifs. Ce qui est aussi différent pour eux puisque cette approche ne correspond pas à ce qu'on leur propose habituellement. Malgré ma proposition inusitée dans ce contexte, sans marche à suivre précise, la plupart passent sans trop de difficulté à l'action, mais leur élan est freiné par toutes les questions que soulève généralement une entreprise de création. Ils sont confrontés à des exigences inhabituelles comme l'utilisation de nouveaux supports, des délais contraignants, des choix multiples, le contrôle des étapes, les questionnements intempestifs. Ils nous ont avoué que leur grande surprise dans l'élaboration de leur travail aura été d'être aussi « habités » par leur projet. Ils ont en fait vécu beaucoup d'étapes associées à la création, de la conception à la réalisation, incluant le défi de la présentation finale, dont parle Gosselin (1998). Par exemple, ils ont réussi à accueillir et à garder des traces de leurs émergences. Ils ont développé et articulé conceptuellement et matériellement leur travail et supporter une certaine tension. Ils ont réfléchi chacun de leur côté et ensemble au sens de leur travail et de leur démarche et ils en sont même arrivés à se projeter dans des réalisations futures.

Pendant l'élaboration de leur livre objet, certains participants n'osent pas explorer d'autres formules que l'album photo, qui représente à leurs yeux, l'objet idéal pour concrétiser leur récit autobiographique. Pourtant, les exemples de livres objets que nous leur présentons sont infiniment variés et originaux. Nous soupçonnons que cette formule avait peut-être été inspirée par certaines œuvres d'artistes contemporains du récit que nous leur avons proposée en exemple. Ces œuvres possèdent en apparence cette simplicité qui se rapproche de ce que les participants sont capables de concevoir et réaliser. Dans les faits, les artistes pratiquant cette forme d'expression utilisent abondamment des photographies personnelles pour représenter leur expérience. Les exemples choisis, traduisant une esthétique en apparence banale et nos consignes, souvent répétées, imprégnées d'une philosophie de la simplicité matérielle qui les incitent à se concentrer sur le contenu aura comme conséquence qu'ils consacreront moins de temps sur l'aspect technique et esthétique de leur travail. Bien que cela fasse partie de nos visées, nous ne tenions pas à ce qu'ils délaissent autant ces aspects. Ce constat nous amène à penser que ce type d'expérience pourrait devenir un complément à des cours axés davantage sur certaines techniques.

Certains participants réussissent pourtant à dépasser la proposition du livre. Ce ne sont pas nécessairement les plus expérimentés qui y arrivent. Nous pensons que cela tient en partie à ce qu'ils ont à exprimer ou veulent traduire. Ces participants ne songent pas au départ uniquement à raconter leur vie, mais bien à reproduire un état d'esprit. Ils sont davantage portés par une idée ou une préoccupation plutôt que par la narration de leur histoire.

En conclusion de ce chapitre, nous constatons que tout comme pour les créateurs, leurs projets les ont tous habités pendant des semaines. Nous remarquons dans leurs commentaires qu'ils ont cherché résolument une façon personnelle de traduire leur expérience de vie. Ce qui est un indice que leur engagement dans le processus de création accompagnant la naissance et la réalisation d'un projet en art a été au cœur de leurs préoccupations. Leur tentative *engagée* de transmettre leur propos avec des médiums dits « pauvres » (papier, crayons, objets trouvés) et associés spontanément au bricolage leur aura permis de se révéler à eux-mêmes et ne plus voir la pratique de l'art et les artistes du même œil. Nous les avons vus se dépasser et plus encore, réaliser que la création implique une grande part de soi, autrement dit exige un engagement personnel.

CONCLUSION

Dans ce mémoire, nous avons abordé la question de l'enseignement des arts visuels aux aînés. Notre démarche d'enseignante au sein de l'organisme communautaire *Projet Changement* s'adressant aux aînés nous a conduit à amorcer cette recherche. Nous avons constaté le manque de diversité dans les cours d'arts visuels offerts dans ce contexte, ainsi que la méconnaissance des pratiques artistiques contemporaines chez les aînés. Selon nous cette méconnaissance influence non seulement, leur conception de l'art, mais s'avère souvent être un frein à toute forme d'apprentissage qui ne tient pas compte des techniques et des sujets conventionnels. Par contre, les demandes répétées de certains étudiants intéressés à approfondir leur apprentissage et leur connaissance de l'art nous ont stimulée à nous questionner sur les approches pédagogiques et les démarches artistiques qui pourraient leur faire expérimenter l'art autrement et peut-être les amener à percevoir l'activité d'art différemment. Conséquemment, le but de notre recherche visait à favoriser une pratique différente des arts visuels offerte aux aînés.

L'essence de notre recherche en éducation artistique a été de proposer un projet de création dans un organisme communautaire où nous avons cherché une voie pour initier un groupe d'aînés à d'autres aspects de la création, et principalement au processus lui-même. Ceci dans l'intention d'encourager une attitude d'ouverture par rapport à l'art qui tient compte d'un engagement plus personnel dans un projet de création et bien entendu sans en exclure les apprentissages techniques et formels. Pour ce faire, nous avons proposé à un groupe d'aînés de travailler à partir de leurs propres expériences de vie. Nous nous sommes basée sur des pédagogies qui valorisent l'expérience de vie comme source d'apprentissage et de création et sur la pratique du récit autobiographique en arts visuels. Notre choix s'est arrêté sur cette pratique principalement parce que, selon certaines études, l'une des forces incontournable attribuées aux aînés se cristallise autour de leur vécu et s'articule autour de cette capacité et de ce besoin qu'ils ont de réviser et de redéfinir ce bagage singulier. Conséquemment, nous

avons été sensible à leur désir d'approfondir leur connaissance de l'art en passant par leurs préoccupations personnelles.

L'objectif général de notre recherche concerne l'enrichissement de l'enseignement des arts auprès des aînés. Dans cette optique, les objectifs spécifiques pour y arriver reposent sur l'identification, le développement et la mise à l'essai de stratégies pédagogiques qui tentent de favoriser des attitudes d'ouverture et d'engagement dans la pratique artistique.

Les sujets traités dans ce mémoire concernent donc principalement les aînés et les caractéristiques générales de leur développement et ce, dans un contexte d'apprentissages préalables à la création artistique. Nous nous sommes inspirée des pédagogies élaborées en fonction des adultes et des pédagogies dites féministes pour initier ceux-ci à la pratique du récit autobiographique et aux processus de création. Il est notamment question de la force principale des aînés que constitue leur expérience de vie. Les lectures concernant tous ces sujets ont contribué à l'élaboration de notre projet pédagogique et ont renforcé notre conviction que l'expérience de vie peut être une source de création et un moyen d'enrichissement de celle-ci.

En somme, le récit de l'expérience de vie est considéré dans tous les cas comme un moyen d'apprentissage concret et aussi comme une source inépuisable de création. Elle serait à la source de changements en profondeur parce qu'elle serait proche de la réalité affective des aînés.

La démarche méthodologique pour réaliser cette étude allie l'approche qualitative, le développement d'objet et la recherche-action. L'approche qualitative nous a aidée à mieux comprendre la situation. Concrètement, elle nous a permis de chercher sur le terrain avec les aînés la possibilité d'offrir un enseignement à la fois plus riche et différent. C'est à partir de cette approche, liée à la recherche-action, que nous avons été en mesure de structurer notre étude sans interrompre complètement ce que nous accomplissions déjà dans notre milieu de travail. La recherche-action nous a permis l'ajustement ponctuel des stratégies visant à

encourager des attitudes d'ouverture et d'engagement de la personne dans la création en arts visuels. Enfin, le développement d'objet nous a amenée au départ à observer les besoins des aînés et par la suite, à orienter le choix de diverses théories pour construire notre modèle de cours. Cette démarche nous a conduite à schématiser, à mettre à l'essai les stratégies de notre projet pédagogique destiné aux aînés en nous inspirant de différentes théories de l'éducation déjà existantes (ainsi que des démarches d'artistes) et à les adapter à nos besoins. Les résultats de recherche posent quatre grandes stratégies générales auxquelles se greffent, des stratégies plus spécifiques traduisant de façon concrète, ce qui a été proposé aux participants. C'est par les stratégies que nous avons procédé à l'analyse des données. Ainsi, nous avons pu approfondir davantage notre compréhension sur les diverses façons d'enrichir notre pratique comme enseignante ainsi que l'enseignement des arts offert aux aînés.

Dans cette étude, nous avons jugé bon de commencer l'apprentissage de la création par la sensibilisation au concept du processus créateur. Ce qui nous importait, c'était que les aînés prennent davantage conscience de la portée de ce qui se passe en eux, principalement lorsqu'ils s'engagent dans un projet artistique, de ce qui les anime tout au long de leur projet. Nous avons souhaité également que par l'observation de leur démarche de création, les participants se conscientisent davantage à leur propre façon de créer. Concrètement, nous leur avons proposé des exercices "d'ouverture" et la tenue d'un carnet de traces.

Les résultats nous ont montré qu'il y avait une méconnaissance du processus de création. Par contre, et selon nos attentes, les exercices d'ouverture les ont éveillés ou leur ont rappelé l'importance de la liberté dans le processus créateur. Le carnet de traces, sans qu'il ait été tenu de façon rigoureuse, les a finalement convaincus de s'ouvrir et d'être plus attentifs aux moments précieux où les idées se présentent.

Nous avons pris conscience que les aînés possèdent, en raison de leur longue expérience de vie, une capacité de réflexion spontanée sur ce qu'ils font. Par contre, dans l'activité d'art, particulièrement dans ce contexte, ils ne cherchent pas nécessairement à faire l'équation

entre réflexion et création. Dans ce projet, compte tenu du récit autobiographique, c'est leur volonté à réfléchir sur leur vie qui a finalement motivé la réflexion sur leur création.

Nous les avons aussi invités à échanger entre eux sur le lien qu'ils tentent d'établir entre leur propos et leurs choix formels et esthétiques. Il s'agissait de préciser l'idée ou l'émotion qu'ils s'efforçaient de traduire, de la façon la plus juste possible. Les participants ont vite saisi l'opportunité de traiter de sujets plus sensibles ou de certains aspects de leur vie qu'ils n'auraient pas abordés autrement. Nous avons constaté une volonté de se confier que nous n'avions pas envisagée au départ, mais qui a encouragé la dynamique de ces échanges. Par contre, il fallait savoir équilibrer constamment ces discussions-échanges entre la réflexion sur leur travail de création et les sujets personnels.

Les discussions-échanges, ainsi que les présentations des référents culturels ont occupé une place essentielle en lien avec cette démarche autobiographique. Elles ont permis aux participants à la fois de se distinguer et de se distancier de la réflexion sur soi en s'identifiant à des sentiments plus universels. Cette ouverture vers l'extérieur leur a montré à voir leur projet de récit non seulement comme un exutoire à leurs difficultés personnelles, mais aussi comme une façon de relativiser leur sentiment et leur réflexion sur leur parcours en tissant des liens avec leurs collègues et les artistes présentés, bref, avec le monde de l'art.

Nous observons donc que les discussions sont fructueuses. Elles n'ont pas aidé nécessairement les participants à faire un travail plus élaboré matériellement, mais elles ont contribué à la compréhension de l'importance de créer des liens plus étroits entre la forme et le contenu affectif. Ce qui pour la plupart des participants est une façon nouvelle d'aborder la création.

La démarche du récit autobiographique a inévitablement entraîné les aînés à porter une attention particulière à leur propre point de vue, à leur vision du monde et à leurs préoccupations personnelles. Pour la majorité des participants, la principale motivation pour s'inscrire à ce cours était liée au fait que nous abordions la création par le biais du récit

autobiographique. Au départ, tous sont motivés par une idée du récit de leur expérience et tous sont portés par leurs motivations personnelles à le réaliser dans le cadre d'une activité d'arts visuels. Pour les aider à réaliser leur projet récit, nous leur avons proposé différents exercices pratiques, ainsi que la présentation de référents culturels.

Par contre, la prise de conscience de son engagement comme sujet dans la réalisation d'un projet de création comporte des défis différents de ce qu'ils avaient imaginé, dont celui d'avoir à réfléchir à la fois à un projet de création et à leur vie. Et tout comme réfléchir sur leur création, réfléchir sur leur vie comportait des questionnements inattendus concernant entre autres les limites de ce qu'ils racontent.

De plus, malgré nos encouragements à être imaginatif dans leur récit, il a semblé que pour eux, oser inventer en ce qui concerne leur vie correspond à élaborer un mensonge. Un mensonge qu'aucun ne s'est en apparence permis. Il semble aussi que le récit de leur vie se soit limité à la sphère privée malgré les exemples de plusieurs travaux d'artistes qui ouvrent leur récit sur le collectif. Nous en avons conclu que la façon dont ils ont abordé le récit autobiographique s'apparente à une première étape dans cette forme de création. Plusieurs l'ont d'ailleurs mentionné. Ils avaient l'impression que leur travail dans son ensemble, une fois achevé, prenait les airs d'une esquisse qui appelait une prochaine création, peut-être plus aboutie. Nous pourrions donc envisager que ce type de projet pourrait se faire en deux volets. Un premier, qui serait l'ébauche et où les participants choisiraient le sujet du récit et un deuxième volet où un aspect du récit pourrait être davantage approfondi et élaboré au niveau artistique.

Dans le milieu communautaire en général, et auprès des aînés en particulier, encourager un autre rapport à la création signifie surtout de permettre aux participants de développer des images plus personnelles. Les participants ont eu le choix, pour réaliser leur projet de récit, de le faire sous forme de boîte ou de livre.

Tous ont beaucoup cherché, mais leur question reste : comment faire personnel? Comment se raconter autrement qu'avec des mots? Qu'est-ce que je vais faire des matériaux en lien avec mon histoire? Une des participantes mentionne que, c'est la recherche et surtout le propos qui ont été intéressants, plus que le résultat – qui n'a pas eu nécessairement l'apparence finale qu'elle aurait espéré. Nous pouvons peut-être en conclure que cette expérience leur a permis de saisir davantage l'importance du processus dans la réalisation d'une œuvre.

Dans l'ensemble, tous se sont confrontés aux limites qu'impose la traduction d'un sujet dans une forme visuelle. Le temps et dans certains cas les habiletés ont fait obstacle à la réalisation de plusieurs projets. Mais la démarche soutenue et les efforts qu'ils ont dû faire tout le long du projet ont donné une profondeur au résultat. Ce résultat qui témoigne éloquemment du fait qu'ils peuvent s'impliquer dans un projet artistique qui au départ ne correspond pas à leur conception de l'art. Ce processus, inhabituel pour eux, a ses effets. Nous observons suite aux entrevues finales que la traversée de ce projet a amené chacun à concevoir la création autrement et que les créateurs ont gagné de la considération à leurs yeux. Ils constatent aussi que l'engagement plus personnel dans le projet d'art comporte une part de plaisir, mais aussi une part de travail et d'incertitude.

Même si ce projet de récit ne correspondait pas exactement à l'idée qu'ils s'en faisaient au départ, c'est principalement leur motivation personnelle qui leur a permis de relever le défi de mener à terme leur projet. Ils parviennent à réaliser leur projet et même à le présenter aux autres et réussissent à parler de la démarche créatrice dans laquelle ils se sont engagés. Une démarche où ils expérimentent et acceptent certaines difficultés reliées à la création comme de faire des choix décisifs ou de supporter la tension d'être « habités » par leur création durant des semaines. Un dépassement qu'aucun des participants n'avait vécu auparavant dans un cours d'art.

Sans se vouloir un modèle fermé, cette proposition de création nous a donné des pistes sur les possibilités de favoriser une approche différente des arts visuels aux aînés en milieu

communautaire. Plus particulièrement, le récit autobiographique a contribué à dynamiser l'ensemble du projet. C'est le récit qui a principalement motivé les aînés à participer, c'est aussi lui qui les a conduits à observer leur processus, les a stimulés dans leurs échanges et les a ouverts à la réalité des productions d'artistes contemporains. Mais si cette pratique différente a été possible, c'est aussi parce que les aînés ont manifestement le désir de se découvrir, de réfléchir sur leur expérience et d'échanger leurs réflexions. Cette étude nous a permis de voir se déployer les capacités des aînés à se donner des défis. En ce sens, elle nous a montré que si on s'intéresse à leur expérience et qu'on leur donne l'occasion d'y réfléchir et de partager cette réflexion, les aînés sont disposés à s'engager plus profondément dans un projet de création qui sort des sentiers battus.

Au départ, ce qui fascine les aînés dans l'art, c'est surtout l'habileté que certains artistes ont ou ont eue pour représenter le réel avec un médium convenu : la peinture ou la sculpture. Ce qui n'intéresse plus ou peu les artistes contemporains qui ont chacun à leur façon choisie de représenter le monde avec d'autres codes et à partir d'autres intentions et d'autres matériaux. Je crois que les aînés que nous avons rencontrés ne sont pas réfractaires à cela, c'est seulement qu'ils n'ont pas été mis en contact avec ces aspects de l'art. Ce petit groupe d'aînés a compris que le but de notre expérience était de les amener à faire de l'art autrement. Ils ont compris que c'est leur intention de départ, qui était de se raconter, de partager leur expérience, qui leur a permis de dépasser les notions convenues qu'ils ont de l'art. Cela les a ouverts à d'autres perspectives de représentation du réel, dans l'art comme dans la vie.

Par contre, cette recherche comporte ses limites. La pratique du récit autobiographique en arts visuels reste très spécifique. L'échantillonnage était très petit et les résultats ne sont pas nécessairement transférables à d'autres situations similaires, car ils auraient pu être différents avec d'autres participants. Ce sont quelques pistes qui permettent de proposer une option complémentaire à ce qui est souvent offert dans le milieu communautaire. Cette expérience, si modeste soit-elle, contribue à enrichir l'enseignement des arts aux aînés.

Cela ne nous empêche pas d'être inspirée par les avenues nouvelles que laisse entrevoir cette recherche. Nous avons été sensible au dynamisme que les aînés ont déployé à l'égard du récit de vie. Ce qui laisse penser qu'il y a de réels besoins chez les aînés de réfléchir sur leur expérience et de partager cette réflexion. Nous nous réjouissons que ce besoin de réflexion et d'échanges viennent finalement encourager une ouverture à des démarches qui leur sont contemporaines. Enfin, en dépit de ses limites, cette étude gagnerait à être expérimentée de nouveau avec d'autres petits groupes, dans différents milieux, pour étendre la portée des résultats. Cette approche de l'enseignement des arts visuels pourrait être adaptée par divers enseignants qui travaillent auprès des aînés afin de chercher à répondre toujours plus finement aux besoins de cette communauté.

APPENDICE A

AFFICHE

4

Nouveau

Activité d'art visuel sur le récit de vie

Aucun besoin d'être un artiste pour participer à cette activité qui s'inscrit dans le cadre d'une recherche universitaire dont l'objectif est d'enrichir la pratique de l'enseignement des arts visuels aux aînés. Chaque participant développera un projet personnel en fonction de ses intérêts et de son expérience de vie. Pour réaliser les projets individuels, des techniques de dessin, de peinture, de collage et de modelage seront expérimentées.

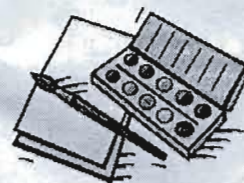
Horaires: vendredi de 13 h à 15 h

Début des cours: Le 3 octobre (10 semaines)

Groupe maximum: 15 personnes

Coût: 20.00 \$ (Matériel inclus)

Animatrice: Mme Maryse Éli



APPENDICE B
PREMIER QUESTIONNAIRE

Questions

1. Qu'est-ce qui vous encourage à vous engager dans une activité d'art visuel?
2. Quelles sont vos attentes?
3. Est-il important de faire de l'art à l'âge de la retraite? Pourquoi?
4. Selon vous, qu'est-ce qui est le plus motivant dans une activité d'arts visuels?
5. Quelle est votre perception de la création artistique? Ou de l'art actuel?

APPENDICE C

DEUXIEME QUESTIONNAIRE

Questions d'entrevue

1. Comment avez-vous vécu l'expérience de conception et de réalisation d'un projet d'art concernant votre expérience de vie?
2. Quelles en ont été les étapes?
3. Qu'est-ce qui a facilité cette expérience artistique?
4. Qu'est-ce qui a rendu cette expérience plus difficile?
5. Que retirez-vous de cette expérience?
6. Quel sens y donnez-vous?
7. Aviez-vous déjà vécu une expérience semblable dans un cours d'art?
8. Croyez-vous que les exercices de réchauffement sont appropriés à l'activité d'art?
9. Trouvez-vous que de voir des exemples de travaux d'artistes vous aide à vous ouvrir à l'art?
10. Est-ce que le thème du récit autobiographique vous a permis de vous engager davantage dans votre projet d'art?
11. Croyez-vous que ce type d'expérience artistique transforme ou améliore votre conception du travail de création? Ou de l'art ?

LISTE DES RÉFÉRENCES

- Albers, P. (1999). Art education and possibility of social change. *Art Education*, 52(4), 6-11.
- Ament, A. E. (1998). Using feminist perspectives. *Art Education*, 51(5), 57-61.
- Baraquin, N. (dir.) et al. (2005). *Dictionnaire de philosophie*. Paris : Armand Colin.
- Barret, B. D. (1993). Art programming for older adults : What's out there ? *Studies in Art Education : A Journal of Issues and Research*, 34(3), 134-140.
- Baumgartner, L. M. (2001). An update on transformational learning. Dans S. B. Merriam (dir.), *The new update on adult learning theory* (p.15-24). San Francisco : Jossey-Bass.
- Bogdan, R., and Taylor, J. S. (1975). *Introduction to qualitative research methods : A phenomenological approach to the social sciences*. New York ; Toronto : Wiley.
- Bogdan, R. C. et Biklen, S.K. (1982). *Qualitative research for education : An introduction to theory and methods*. Boston ; Toronto : Allyn and Bacon Inc.
- Boutin, G. (1997). *L'entretien de recherche qualitatif*. Ste-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Boyd, R. D. et Mayers, J. G. (1988). Transformative education. *International Journal of Lifelong Education*, 7(4), 261-284.
- Brew, J. M. (1946). *Informal education : Adventures and reflections*. London : Faber.
- Campbell, C. W. (2005). *Experientiel art and crafts preferences of senior adults : A preparatory assessment for the implementation of the project senior art model* (Mémoire de maîtrise inédit). East Tennessee State university.
- Côté É. (2009, 31 janvier). Vieillir Cool. *La Presse*. p. A2.
- Daloz, A. L. (1986). *Effective teaching and mentoring : Realizing the transformational power of adult learning*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Deriaz, M. (2002). Des aînés à la découverte du monde des arts visuels explorent leur potentiel créatif. *Gérontophile (Sainte-Foy)*, 24(3), 29-34.

- Dirkx, J. M. (1997). Nurturing the soul in adult learning. Dans P. Cranton (éd.), *Transformative Learning in action : Insights from practice*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Dolbec, A. et Clément, J. (2000). La recherche-action. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *Introduction à la recherche en éducation* (p. 199-224). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Efland, D.A. (1995). Change in the conceptions of art teaching, context, content and community. Dans R.W. Neperud (dir.), *Art education, beyond postmodernism* (p.25-40). New York: Teachers College Press.
- Egan, K. (1986). *Teaching as story telling: An alternative approach to teaching and curriculum in the elementary school*. Chicago: University of Chicago Press.
- Forrest, L. et Rosenberg, F. (1997). A review of the feminist pedagogy literature : The neglected child of feminist psychology. *Applied & Preventive Psychology*, 6(2), 179-192.
- Freire, P. (1983). *Education for critical consciousness* (1^{re} éd. publiée en 1973). New York : Continuum.
- Freire, P. (1997). *Pedagogy of the oppressed* (éd. revue). New York : Continuum.
- Gosselin, P. (2006, mars). Le développement d'une compréhension articulée de la démarche de création dans la formation à l'enseignement des arts. Communication présentée à la Conférence mondiale sur l'éducation artistique organisée par l'UNESCO et le gouvernement du Portugal. Lisbonne, Portugal. Consulté à l'adresse http://www.portal.unesco.org/pierre_gosselin.pdf
- Gosselin, P., Potvin, G., Gingras, J.-M., Murphy, S. (1998). Une représentation de la dynamique de création pour le renouvellement des pratiques en éducation artistique. *Revue des sciences de l'éducation*, 24(3), 647-666.
- Greenberg, P. (1985). Senior citizens and art education. *School Arts*, 84(7), 38-40.
- Greenberg, P. (1987). *Visual arts and older people : Developing quality programs*. Springfield, Ill., U.S.A. : C. C. Thomas.
- Guillemard, A.-M. (1980). *La vieillesse et l'État*. Paris : Presses universitaires de France.
- Guindon, J. (2001). *Vers l'autonomie psychique de la naissance à la mort*. Montréal : Science et culture.

- Hill, L. H. (2001). The Brain and consciousness : Sources of information for understanding adult learning. Dans S. B. Merriam (dir.), *The new update on adult learning theory* (p. 73-81). San Francisco : Jossey-Bass.
- Hoffman, D. H., Greenberg, P., et Fitzner, D.H. (1980). *Lifelong learning and visual arts*. Reston, VA: National Art Education Association.
- Imel, S. (1998). Transformative learning in adulthood. *ERIC Digest*, 200. Consulté à l'adresse <http://www.ericdigests.org/1999-2/adulthood.htm>
- Kauppinen, H. (1990). Changing perspective on the older adults' mental abilities and educational needs : Implication for art education. *Studies in Art Education : A Journal of Issues and Research*, 2(31), 99-105.
- Keifer-Boyd, K. (2003). A Pedagogy to expose and critique gendered cultural stereotypes embedded in art interpretations. *Studies in Art Education : A Journal of Issues and Research*, 44(4), 315- 334.
- Keifer-Boyd, K. (2007). From content to form : Judy Chicago's pedagogy with reflections by Judy Chicago. *Studies in Art Education : A Journal of Issues and Research*, 48(2), 134-154.
- Knowles, S. M. (1980). *The modern practice of education : From pedagogy to andragogy* (éd. revue et corr.). Chicago : Follet Pub. Co.
- Labrie, M.-P. (2009). *Prémises d'une approche d'intervention éducative basée sur l'installation vidéo favorisant l'engagement chez les adolescents dans un contexte communautaire de prévention de la violence*. (mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal). Consulté à l'adresse <http://www.archipel.uqam.ca>
- Ladière, J. (2006). *Dictionnaire de la philosophie* (éd. augm.). Paris : *Encyclopaedia Universalis* et Albin Michel.
- Lauter, E. (1990). Re-enfranchising art : Feminist interventions in the theory of art. *Hypatia*, 5(2), 91-106.
- Legendre, R. (dir.), (2005). *Dictionnaire de l'éducation* (3^{ième} éd.). Montréal : Guérin.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., Boutin, G. (1995). *La recherche qualitative. Fondements et pratiques*. Montréal : Nouvelles.
- Lindauer, M. (2003). *Aging, creativity, and art : A positive perspective on late-life development*. New York : Kluwer Academic/Plenum.
- Lucie-Smith, E. (1999). *L'art aujourd'hui*. Paris : Phaidon.

- Mayer, R. et Ouellet, F. (1991). *Méthodologie de recherche pour les intervenants sociaux*. Boucherville : G. Morin.
- Merriam, B. S. (2001). Andragogy and self-directed learning : Pillars of adult learning theory. Dans S. B. Merriam (dir.), *The new update on adult learning theory* (p. 3-13). San Francisco : Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Miles, M. B. et Huberman, A. M. (1984). *Qualitative data analysis a sourcebook of new methods*. Beverly Hills, Ca : Sage.
- Moody, R. H. (1990). Education and the life cycle : A philosophy of aging. Dans Ronald H. Sherron, ed. et D. Barry Lumsden ed. *Introduction to educational gerontology* (p. 23-39), (3^{ième} éd.). New York : Hemisphere.
- Mucchielli, A. (2004). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Myette, V. (2005). Un regard innovateur sur l'art à la vieillesse (essai de deuxième cycle inédit). Université du Québec à Montréal.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (3^{ième} éd.). Paris : Armand Colin.
- Paillé, P. (dir.). (2006). *La méthodologie qualitative : Postures de recherche et travail de terrain*. Paris : Armand Colin.
- Phelan, P. et Reckitt, H. (2005). *Art et féministe*. Paris : Phaïdon.
- Pourtois, J.-P. et Desmet, H. (1988). *Epistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Bruxelles : Pierre Mardaga.
- Robineault, P.G. (1984). Les approches behavioristes ou humanistes dans l'apprentissage des adultes. *Revue des sciences de l'éducation*, 10(2), 217-232. Consulté à l'adresse <http://www.erudit.org/revue/rse/1984/v10/n2/900448ar.html>
- Rosen, H. (1988). The autobiographical impulse. Dans D. Tannen (éd.), *Linguistics in context : Connecting observation and understanding* (p. 69-89). Norwood, NJ : Ablex.
- Sillamy, N. (2003). *Dictionnaire de psychologie*. Paris : Larousse.
- Steiner, B. et Yang J. (2004). *Autobiographie*. Paris : Thames & Hudson.

- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Van der Maren, J.-M. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles : De Boeck.
- Zander, M. J. (2007). Tell me a story : The power of narrative in the practice of teaching Art. *Studies in Art Education : A Journal of Issues and Research*, 48(2), 189-203.